



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Carolina Fabricia Narciso

O conceito de *liberdade* em Paulo Freire: implicações filosófico-pedagógicas para o trabalho escolar em educação linguística

Florianópolis

2022

Carolina Fabricia Narciso

O conceito de *liberdade* em Paulo Freire: implicações filosófico-pedagógicas para o trabalho escolar em educação linguística

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para obtenção título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Rosângela Pedralli

Florianópolis

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Narciso, Carolina Fabricia

O conceito de liberdade em Paulo Freire : implicações filosófico-pedagógicas para o trabalho escolar em educação linguística / Carolina Fabricia Narciso ; orientadora, Rosângela Pedralli, 2022.

112 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós Graduação em Linguística, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. Paulo Freire. 3. Liberdade. 4. Educação Linguística. I. Pedralli, Rosângela. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós Graduação em Linguística. III. Título.

Carolina Fabricia Narciso

O conceito de liberdade em Paulo Freire: implicações filosófico-pedagógicas para o trabalho escolar em educação linguística

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu

Universidade Estadual Paulista

Profa. Dra. Amanda Machado Chraim

Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em Linguística.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Profa. Dra. Rosângela Pedralli

Orientadora

Florianópolis, 2022.

AGRADECIMENTOS

Dedico este trabalho a todas as pessoas que, assim como eu, tiveram a oportunidade de cursar graduação e pós-graduação gratuita e de qualidade.

À toda minha família e amigos que se fizeram presente em minha vida, ainda mais no período em que eu mesma não estava.

Ao meu companheiro Caio, pelo apoio e pela paciência.

À minha terapeuta Fabiana Amorim, que acompanhou o desenrolar sofrido desta pesquisa realizada em tempos de pandemia e descaso com a vida, ciência e educação humana.

À Rosangela Pedralli, professora e orientadora que se fez presente e mediou todo o desenvolvimento desta pesquisa, assim como o meu desenvolvimento como professora.

Aos colegas do GEPEL – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Linguística.

À professora Amanda Chraim e professor Francisco Mazzeu pelo aceite de participação na banca de defesa deste trabalho e, ainda, pelas contribuições – de olhar atento – realizadas já na banca de qualificação pela professora Amanda e, de antemão, àquelas que serão realizadas pelo professor Francisco Mazzeu, que conheci durante os eventos de Formação de Formadores do GEPEL e faz parte do fortalecimento das bases do meu desenvolvimento como professora compromissada com uma educação humanizadora.

À Edna Maria Candido, minha querida amiga de Letras, que nos deixou repentinamente neste mês de agosto de 2022. Edna, com seus 69 anos nos provou que distribuir alegria e afeto em tempos obscurantistas mantém latente a chama da esperança.

À CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo suporte financeiro.

“Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro antes que foi novo e se fez velho e se ‘dispõe’ a ser ultrapassado por outro amanhã” (FREIRE, 1996 [1965], p. 15)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar, ancorada no materialismo histórico-dialético, a concepção de liberdade na obra freireana. Partindo do problema da liberdade no contexto contemporâneo, delineamos a noção de liberdade em voga pelo sistema capitalista, associada ao paradigma liberal e neoliberal, como *ponto de partida*. De igual modo, realizamos a defesa por uma concepção de liberdade como *ponto de chegada* do processo revolucionário e alinhada à teoria marxiana. Como objetos de análise, tomamos as publicações mais elementares da obra freireana: *Educação como prática da Liberdade* (1996 [1965]), *Pedagogia do Oprimido* (1987 [1968]), *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido* (2013 [1992]) e *Pedagogia da Autonomia* (2002 [1996]). Analisando tais obras, pudemos desvelar a fenomenologia existencialista como principal, mas não único, fundamento filosófico da obra freireana. Do mesmo modo, apresentamos a concepção de liberdade na obra freireana em correlação com aspectos da formação/tomada de consciência como processo de conhecimento da realidade opressora, mas atrelada à cotidianidade do sistema capitalista; assim como a noção de liberdade tomada como autonomia dos indivíduos, atrelada ao contexto imediato do processo de ensino e aprendizagem, assumindo uma noção de liberdade como participação cidadã crítica na democracia. Destacamos, enfim, que a obra freireana pode adensar – com suas contribuições e limitações – o debate sobre a educação linguística e os princípios fundamentais que o campo deve considerar na concepção de projetos formativos que buscam a superação do modelo educacional adaptativo em voga no país. Nessa direção, destacamos como implicações para o trabalho escolar com língua, da tomada da noção de liberdade na obra freireana, duas assunções. A primeira delas, assumindo que é delineada na obra freireana uma noção de liberdade como *participação*, defendemos que, por mais que ela esteja cerceada de um posicionamento pedagógico crítico quando assume a luta por um projeto formativo a serviço da educação dos trabalhadores, que tenta superar os ditames tradicionais da educação bancária que operavam no período de ditadura militar, fica estabelecida de forma geral, uma noção de liberdade estritamente ligada ao processo pedagógico, na qual parte-se da perspectiva de uma prática social circunscrita ao cotidiano dos estudantes, na forma de autonomia e liberdade do educando. A segunda, elencando a noção de *prática social* como elemento fundamental no debate sobre o desenvolvimento de projetos de ensino de língua, defendemos a noção de liberdade como *participação* (que ainda que crítica) pode resultar, como implicação para o trabalho escolar, (i) na associação ao paradigma da educação escolar neoliberal, segundo o qual há a redução das necessidades dos educandos àquelas que estão estritamente ligadas pragmatismo da vida cotidiana produzida pelo capital; (ii) no risco, também, no que compete ao ensino da língua escrita, de se recair nos usos sociais da escrita por si e em si mesmos como finalidade (CHRAIM, 2022). À guisa de considerações finais, retomamos as contradições presentes no escopo de uma noção de liberdade que pode se alinhar, de certo modo, à liberdade como *ponto de partida* e, também, como *ponto de chegada* (não aos moldes da teoria marxiana) e as implicações da assunção dessas noções para pensar projetos educativos que podem se voltar ou para a manutenção ou para a transformação da sociedade.

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

ABSTRACT

This research aimed to investigate, anchored in historical-dialectical materialism, the conception of freedom in Paulo Freire's work. Starting from the problem of freedom in the contemporary context, we outline the notion of freedom in vogue by the capitalist system, associated with the liberal and neoliberal paradigm, as a *starting point*. Likewise, we defend a conception of freedom as the point of arrival of the revolutionary process and aligned with Marxian theory. As objects of analysis, we took the most elementary publications of Freire's work: *Education as a Practice of Freedom* (1996 [1965]), *Pedagogy of the Oppressed* (1987 [1968]), *Pedagogy of Hope: a reunion with the Pedagogy of the Oppressed* (2013 [1992]) and *Pedagogy of Autonomy* (2002 [1996]). Analyzing such works, we were able to reveal the existentialist phenomenology as the main, but not the only, philosophical foundation of Freire's work. In the same way, we present the conception of freedom in Freire's work in correlation with aspects of the formation/gathering of conscience as a process of knowledge of the oppressive reality, but linked to the daily life of the capitalist system; as well as the notion of freedom taken as the autonomy of individuals, linked to the immediate context of the teaching and learning process, assuming a notion of freedom as critical citizen participation in democracy. Finally, we emphasize that Freire's work can deepen - with its contributions and limitations - the debate on linguistic education and the fundamental principles that the field must consider in the design of training projects that seek to overcome the adaptive educational model in vogue in the country. In this direction, we highlight as implications for the school work with language, of taking the notion of freedom in Freire's work, two assumptions. The first of them, assuming that a notion of freedom as participation is outlined in Freire's work, we argue that, as much as it is constrained by a critical pedagogical position when it assumes the struggle for a training project at the service of the education of workers, which tries to overcome the traditional dictates of banking education that operated in the period of military dictatorship, a notion of freedom strictly linked to the pedagogical process is established, in which it starts from the perspective of a social practice limited to the daily life of students, in the form of autonomy and freedom of the learner. The second, listing the notion of social practice as a fundamental element in the debate on the development of language teaching projects, we defend the notion of freedom as participation (which although critical) can result, as an implication for school work, (i) in the association with the neoliberal school education paradigm, according to which the needs of students are reduced to those that are strictly linked to the pragmatism of everyday life produced by capital; (ii) the risk, also, in what concerns the teaching of written language, of falling back into the social uses of writing for itself and in itself as a purpose (CHRAIM, 2022). By way of final considerations, we resume the contradictions present in the scope of a notion of freedom that can align, in a way, to freedom as a starting point and, also, as an arrival point (not in the molds of Marxian theory) and the implications of the assumption of these notions to think about educational projects that can turn either to the maintenance or to the transformation of society.

Keywords: Paulo Freire; Freedom; Language Education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	O PROBLEMA DA LIBERDADE	15
2.1	O PROBLEMA DA LIBERDADE NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO	17
2.2	A CONCEITUALIZAÇÃO MARXIANA DE LIBERDADE	23
3	PAULO FEIRE: FUNDAMENTAÇÃO FILOSÓFICO-PEDAGÓGICA	36
3.1	A PEDAGOGIA NOVA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO	37
3.2	CONTRA HEGEMONIA FREIREANA E SEU FUNDAMENTO FILOSÓFICO-PEDAGÓGICO	42
4	LIBERDADE NA OBRA FREIREANA E IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO ESCOLAR COM EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA	62
4.1	A LIBERDADE NO PROCESSO EDUCATIVO: CONSCIÊNCIA CRÍTICA E PODER DE DECISÃO NA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA.....	63
4.2	A CONCEPÇÃO DE LIBERDADE FREIREANA E O TRABALHO ESCOLAR COM LÍNGUA.....	78
4.2.1	Paulo Freire: ausência presente no campo teórico da Linguística Aplicada.....	79
4.2.2	Implicações da concepção de <i>liberdade</i> para o trabalho escolar com língua	82
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
	REFERÊNCIAS	105

1 INTRODUÇÃO

Paulo Freire foi, sem dúvida, um dos intelectuais com maior relevância no campo educacional brasileiro e mundial. Nascido no dia 19 de setembro de 1921, em Pernambuco, cursou Direito, foi professor de Língua Portuguesa, diretor do Departamento de Educação e Cultura do SESI e, posteriormente, após o período de exílio, exerceu, também, o cargo de Secretário de Educação do Município de São Paulo. Publicou seu primeiro livro em 1963 e possui mais de quarenta obras publicadas, dentre as mais conhecidas estão: *Educação como prática da Liberdade* (1996[1965]), *Pedagogia do Oprimido* (1987[1968]), *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (2013[1992]) e *Pedagogia da Autonomia* (2002[1996]).

Em se tratando de perspectivas filosóficas e de práticas docentes que visam uma formação humana crítica e reflexiva, é inegável que Paulo Freire representou e ainda representa, no cenário educacional, a luta por uma sociedade mais justa e igualitária. É inegável que sua luta foi marcada por períodos de mudanças, tanto no cenário político quando do sistema educacional do país e, acima de tudo, representa, até hoje, o compromisso na luta pela superação de condições opressoras que medeiam as relações sociais. Representa, também, na área da educação, do trabalho escolar com língua, seja na alfabetização ou em Língua Portuguesa/Materna, a luta por uma educação como prática da liberdade dos sujeitos. Posição esta, que à época representou uma ameaça ao regime ditatorial e, contemporaneamente, amedronta o senso comum neoliberal (MAZZEU; DUARTE, 2020).

Dado o alto prestígio que o autor possui em todo o mundo, a simbologia que seu nome carrega, juntamente com o reconhecimento de sua obra, buscamos, neste trabalho, **investigar, ancorando-nos nos fundamentos do materialismo histórico-dialético, a concepção de liberdade empregada por Paulo Freire, no âmbito de sua obra e como conceito matriz na filosofia freireana.**

O movimento de chegada ao objeto desta pesquisa, a noção de liberdade assumida na obra freireana, nosso ponto de partida, se deu a partir da necessidade em conhecer as relações internas, as propriedades e os fundamentos filosófico-epistemológicos tomados por este autor em suas obras, pela influência que seu trabalho e seu pensamento exercem na educação até hoje e pela presença latente de sua filosofia em discussões sobre alfabetização e, na área da

Linguística Aplicada, em produções teóricas sobre ensino de língua que estão em evidência no campo.

Neste trabalho, assumimos a perspectiva que toda prática pedagógica é vinculada a uma teoria da educação e, conseqüentemente, a uma concepção filosófica (SAVIANI, 1990). Seguindo essa premissa, compreendendo a importância de estudo dos fundamentos filosófico-epistemológicos da educação, que a reflexão filosófica é fundamental na articulação dos fundamentos com a própria prática pedagógica e que esse movimento se coloca como elemento primordial no processo de formação docente, independente da concepção filosófica na qual se filia o professor, que justificamos esta pesquisa. Isso porque a pesquisa de fundamentos sócio-históricos é muito mais que um simples complemento no processo de trabalho do “historiador das ideias”, é “condição indispensável para compreender o próprio *conteúdo*, a estrutura interna, o significado preciso [do objeto estudado em sua existência objetiva]” (LÖWY, 2012, p. 35).

Nessa perspectiva, a reflexão filosófica se coloca como primordial para a superação de contradições das práticas pedagógicas do educador, permitindo a determinação clara e coerente dos fundamentos que orientam o trabalho em sala de aula, tornando-o consistente, fundamentado e eficaz (SAVIANI, 1990).

Uma vez que o movimento de superação do senso comum à consciência filosófica (SAVIANI, 1996) é crucial para o trabalho educativo e assumindo o conceito de liberdade como importante conceito que compõe o pensamento filosófico de Paulo Freire, assim como é categoria fundante para o materialismo histórico-dialético, este trabalho tem como foco a **concepção de liberdade na obra freireana**, que nos permitirá responder à questão-problema: **Quais as implicações, para a educação linguística, da conceitualização da noção de liberdade nas elaborações filosóficas de Paulo Freire, tomando como referência a concepção de liberdade presente no Materialismo Histórico-Dialético?**

Mas, o que é liberdade? Na contemporaneidade parte-se do pressuposto que todos os seres humanos são livres e, entende-se, que ser livre é um direito conferido, pelo Estado, a todos os cidadãos. Assim, a liberdade é entendida contemporaneamente, de modo geral, como direito de acesso a privilégios – no âmbito da moral, da economia, enfim –, e toma-se o mercado como instrumento para o pleno desenvolvimento da humanidade e, conseqüentemente, da possibilidade de liberdade humana, como *ponto de partida*.

É engano pensar que essa é a noção de liberdade em sua máxima possibilidade e que a humanização dos indivíduos tem, também, sua máxima realização, na sociedade do mercado, onde a alienação como fenômeno social objetivo impera e mantém-se um padrão onde – tomando possibilidade como sinônimo de liberdade –, “[por mais que existam] possibilidades objetivas de não se morrer de fome, mesmo assim, se morra de fome” (GRAMSCI, 1995, p. 47 apud DUARTE, 2013, p. 59).

Compreendendo que as pessoas, por consequência do modo de funcionamento do sistema capitalista, são exploradas, humilhadas e até mortas e que, ao mesmo tempo que isso ocorre, o ser humano cria possibilidades de “uma vida plena de sentido e dignidade [...] uma vida livre e universal” (DUARTE, 2013, p. 60), lançamos como questionamento ‘O que é ser livre, exercer a liberdade no âmbito da perspectiva epistemológica proletária revolucionária? da perspectiva marxiana?’. Ser livre, neste caso, vai além das realizações na sociedade do mercado, e mais, supera-a pelo movimento revolucionário. Liberdade é, assim, alicerçada na luta de classes, *ponto de chegada* do processo revolucionário de superação do sistema capitalista.

Na direção desses questionamentos é que destacamos o estofo teórico que permeia o desenvolvimento desta pesquisa analítica em educação, o materialismo histórico-dialético, que se coloca, no momento histórico (DUARTE, 2018a) e científico (LÖWY, 2000[1987]) *obscurantista*¹ que vivenciamos, como movimento urgente e necessário.

Assim, é o método dialético, tomado a partir de seu fundamento filosófico e para além da aplicação metodológica estrita a economia política, que nos dá condições para realizar um movimento de reflexão filosófica e científica, assumindo-o, como essencial e aplicável a todo o conjunto das ciências sociais (LÖWY, 2000[1987]), dentre elas, a Linguística. Sob o mesmo ponto de vista, destacamos o cuidado com o compromisso de lidar com as categorias da teoria marxiana, uma vez que não poderia ser assumida como um movimento sistemático para compreensão da realidade, como ocorrera nas representações neopositivistas e simplistas da teoria social, como na Segunda Internacional, em um movimento de dissociação da ciência, o fazer científico (social), do marxismo e, também, da luta de classes (LÖWY, 2000[1987]).

¹ Löwy (2000, p. 214) afirma que a indiferença, a falta de liberdade de discussão e crítica em busca da verdade objetiva da ciência resulta na condenação desta ao obscurantismo ou a unidimensionalidade. Duarte (2018a) utiliza o termo “obscurantismo beligerante” para caracterizar o “ataque ao conhecimento e à razão, de cultivo de atitudes fortemente agressivas contra tudo aquilo que possa ser considerado ameaçador para posições ideológicas conservadoras e preconceituosas” (DUARTE, 2018, p.139).

Assim, esta pesquisa, sob perspectiva epistemológica proletária revolucionária, que tem como centralidade o interesse na abolição da dominação de toda e qualquer classe (LÖWY, 2000[1987]), tem como propósito a verdade objetiva *transparente*, ou seja, que diferente da corrente positivista, reitera uma ciência produzida pelo movimento histórico (que não oculta o conteúdo histórico de sua luta) e com plena consciência de causa, representada pela classe proletária.

Desta forma, em conformidade com a perspectiva por nós assumida, evidenciamos a apropriação, nesta investigação, em relação a *concepção de liberdade* fundamentada na obra freireana, da aplicação consciente da concepção de *Aufhebung* dialética (LÖWY, 2000[1987]), de Marx, que, de um ponto de vista histórico e de classe, histórico-social (TONET, 2013), *nega/conserva/supera*, a partir da apropriação crítica, as perspectivas existentes, não apenas como instrumento de conhecimento, mas também de ação (LÖWY, 2000[1987], p. 131).

Assim, como um pintor que retrata uma paisagem (LÖWY, 2000[1987], p. 212), partindo daquilo que podemos ver, do ponto de vista de classe – a última classe revolucionária –, tomamos o concreto imediato como ponto de partida, *a representação caótica do todo* (MARX, 2008[1859], p. 258), *a concepção de liberdade na obra freireana*, permeada por certa pluralidade de referências filosóficas, para desenvolver como ponto de chegada a compreensão do real em busca da superação das formas fenomênicas, da *pseudoconcreticidade* (KOSIK, 1976 [1963]), em meio ao tensionamento provocado pelo movimento de *análise*, a partir da *abstração*, em direção à apropriação dos elementos que constituem os fenômenos em busca da elaboração do conhecimento que vise uma ação verdadeiramente revolucionária.

Deste modo, a fim de delimitar e o fazer presente, este estudo possui como objetivo geral: **investigar a concepção de liberdade, empregada por Paulo Freire no âmbito de sua obra e como conceito matriz na filosofia freireana, a fim de identificar aproximação ou distinção em relação à concepção marxista de liberdade.** Esse objetivo desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: **(i) revelar os fundamentos filosófico-epistemológicos subjacentes ao pensamento freireano; (ii) situar a vinculação teórico-pedagógica a partir da qual o pensamento desse mesmo autor se concretiza como perspectiva possível para a educação escolar; (iii) identificar e conceitualizar filosófico-epistemologicamente e teórico-pedagogicamente no conjunto de obras destacado para o estudo da noção de liberdade; (iv) desvelar possíveis aproximações e distinções entre a conceitualização dessa noção na obra freireana e no materialismo histórico-dialético; e (v) problematizar**

implicações pedagógicas de tal elaboração teórica para a educação escolar, especialmente a educação linguística.

A partir dessas formulações, esta pesquisa é delineada, primeiramente, a partir do problema da liberdade, uma vez que noções específicas e, por muito, distintas, de liberdade, podem ser concebidas no contexto contemporâneo. Expondo duas concepções distintas de liberdade, apresentamos inicialmente como essa noção, tomada como uma das categorias fundamentais da educação, pode ser assumida como *ponto de partida* ou como *ponto de chegada*.

Posteriormente, realizamos um movimento de retomada do panorama histórico do conjunto de teorias pedagógicas que se delineavam durante a jornada de elaboração filosófica e pedagógica de Paulo Freire. Aqui, elencamos Pedagogia Nova como foco deste trabalho – em detrimento das outras tendências pedagógicas que compunham a história da educação brasileira –, pois Saviani (2013; 2018[1983]), conforme explicitaremos, posiciona² o pensador em causa na Escola Nova, dentro de uma “categoria” intitulada “Escola Nova Popular” e, posteriormente, a partir de uma investigação histórica profunda, alinha o pensamento freireano às ideias pedagógicas contra-hegemônicas (SAVIANI, 2013, p. 415), distinguindo-o do escolanovismo portanto. Esse movimento se faz necessário para que possamos, posteriormente, refletir sobre as implicações da concepção de liberdade na obra freireana para o trabalho escolar com língua.

Reconhecendo, ainda a luta de Paulo Freire em favor do acesso à educação - e consequentemente ao voto -, na busca por dar condições para a superação da consciência ingênua dos sujeitos em direção a um lugar de criticidade, compromisso que à época representou uma ameaça ao regime ditatorial, buscamos desvelar, no mesmo capítulo, a fundamentação filosófico-pedagógica do pensamento freireano. Defendendo, a partir de Zanella (2007), a fenomenologia existencialista como principal, mas não só, fundamento da obra freireana, não temos como objetivo o de limitar o pensamento de Paulo Freire às ideias da Escola Nova Popular, mas de assumir uma posição histórica e de classe, que *nega/conserva/supera*, a partir da apropriação crítica, tais perspectivas existentes.

² Saviani (2018[1983]) elabora sua classificação a partir da possível generalização do método da pedagogia nova, aplicável tanto para o aprimoramento da educação das elites, quanto, teoricamente, à educação das massas. Saviani (2018[1983]) afirma: “É nessa direção que surgem tentativas de constituição de uma espécie de “Escola Nova Popular”. Exemplos dessas tentativas são a ‘Pedagogia Freinet’ na França e o ‘Movimento Paulo Freire de Educação’ no Brasil. [...] A diferença, entretanto, em relação à Escola Nova propriamente dita, consiste no fato de que Paulo Freire se empenhou em colocar essa concepção pedagógica a serviço dos interesses populares” (SAVIANI, 2018[1983], p. 54-55).

Na sequência, voltamos a nossa atenção à *concepção de liberdade* assumida pela obra freireana, buscando identificar em que medida ela pode se aproximar, até certo ponto, de uma, ou de ambas as noções de liberdade delineadas no primeiro capítulo deste trabalho. Assumindo que a noção de liberdade na obra freireana é vinculada ao contexto imediato do processo de ensino-aprendizagem e entendendo os limites desta dissertação de mestrado, apresentamos a concepção de liberdade na obra freireana em correlação com aspectos da formação/tomada de consciência como processo de conhecimento da realidade opressora, pelos indivíduos, mas atrelada à cotidianidade do sistema capitalista; assim como a noção de liberdade enquanto autonomia dos indivíduos, atrelada ao fazer-se cidadão crítico e participante da democracia, mas como forma alienada de superação da pseudoconcreticidade (KOSIK, 1976 [1963]).

Partindo do pressuposto que a obra freireana pode adensar – com suas contribuições e limitações – o debate sobre a educação linguística e os princípios fundamentais que o campo deve considerar na concepção de projetos formativos que buscam a superação do modelo educacional adaptativo em voga no país e que neles há, de certo, uma noção de liberdade adjacente, que procuramos contribuir com reflexões que relacionam a noção de liberdade assumida pelo autor em causa e as discussões do campo da Linguística Aplicada para o trabalho educativo, buscando traçar as implicações da tomada desta para a educação escolar com língua.

A defesa presente no capítulo de fechamento deste trabalho toma o ensino de língua na educação escolar como componente do processo humanizador que, a partir do materialismo histórico-dialético, tem como projeto formar, pelo desenvolvimento linguístico, mas não só, indivíduos capazes de realizarem abstrações mais complexas e que possam conhecer a realidade concreta em sua totalidade, em suma “um indivíduo pensante, crítico e livre porque revolucionário” (CABRAL, 2022, p.179).

Considerando que o projeto formativo ideado pela obra freireana assume que o processo de educação – e aqui abarcando a Linguística – tem uma posição importante para que se atinja a libertação dos sujeitos, tomada em seu ponto máximo como prática da liberdade na sociedade democrática e superação das opressões entre classes é que problematizamos tais implicações.

2 O PROBLEMA DA LIBERDADE

O termo *liberdade*, a partir de Abbagnano (2007), pode ser caracterizado em três concepções históricas: a primeira, que parte de Aristóteles, passa por Epicuro e vai até Kant e Sartre, é tomada como uma liberdade *absoluta*, autodeterminada. O homem é considerado a peça única dos seus atos, não havendo limitações e sendo tudo dependente da conduta assumida em favor ou não das ações pretendidas. Liberdade é, segundo essa concepção, escolha e depende de si mesmo (*causa sui*).

A segunda caracterização histórica de liberdade é apresentada como *necessidade*, ainda autodeterminada, mas atribuída à totalidade metafísica, ao divino. Neste caso, o homem é livre “enquanto manifestação da autodeterminação cósmica ou divina” (ABBAGNANO, 2007, p. 609). Esta segunda conceitualização, que parte dos Estóicos, passa por Hegel³ (liberdade real do espírito ou dos homens, onde o Estado é o centro da liberdade concreta) indo até Jaspers, “expressa na forma ‘posso porque devo’” (ABBAGNANO, 2007, p. 610).

A terceira caracterização, contida em Abbagnano (2007), toma a liberdade como *possibilidade*, escolha motivada e determinada. Passando por Hobbes, Locke até Dewey, a terceira aceção entende o homem como autor de sua escolha, livre de poderes superiores (superação do divino e do poder legislativo), assumindo como “norma” as leis naturais e, também, as determinadas por consenso pelos próprios cidadãos (Estado), tendo controle (como centro da liberdade) das deliberações de suas escolhas e de suas consequências.

Contemporaneamente, o senso comum em torno do que entendemos por liberdade vai de encontro, não surpreendentemente, à possibilidade de acesso a privilégios e, em geral e às questões voltadas a liberdade civil dos indivíduos, que compreendemos como direitos conferidos aos cidadãos, pelo Estado, como a liberdade de expressão e pensamento, religiosa, de ir e vir (associação) e liberdade de escolha.

De modo geral, o desenvolvimento histórico da compreensão e da defesa da liberdade pode ser considerada, desde os tempos anteriores à Revolução Industrial, como uma pauta revolucionária. Até mesmo sob o ponto de vista burguês, este termo é compreendido como

³ Cabe destacar, introdutoriamente, que Marx elaborou o método dialético a partir das profundas críticas ao método e ao racionalismo idealista hegeliano, que concebe o real como processo resultante do pensamento. Quanto à crítica da conceitualização de liberdade de Hegel, Marx afirma: “Hegel quer, em toda parte, apresentar o Estado como a realização do Espírito livre, mas [na realidade] ele resolve todas as colisões difíceis mediante uma necessidade natural que se encontra em oposição à liberdade” (MARX, 2010[1843], p. 74-75).

categoria fundamental para a vida humana, que compõe sua tríade de princípios liberais, juntamente com o *individualismo* e a *propriedade*, porém, assumindo a liberdade – sempre individual e como *ponto de partida* – como ação consciente e egoísta dos homens e fator condicionante para o progresso (econômico) geral da sociedade.

Isso posto, compreende-se de antemão que a questão central que envolve a conceitualização da noção de liberdade está na presente possibilidade, no sistema social vigente, de acesso a oportunidades/satisfação de necessidades que a liberdade como *ponto de partida* nos permite e, em maior medida, à corrente presença de entraves (políticos, econômicos, sociais etc.) para o acesso/satisfação delas.

Seguindo o pressuposto teórico deste trabalho, é possível colocar em evidência que há, pelo menos, uma alternativa que assume a liberdade como processo social transformador (PEDRALLI; NARCISO, 2021). Essa alternativa assume que o pleno desenvolvimento humano é baseado no domínio objetivo da natureza através da atividade consciente dos indivíduos em prol da superação do atual estado de coisas, ou seja, das condições atuais que limitam o acesso às possibilidades de liberdade, e a liberdade é assumida, assim, como *ponto de chegada*.

Mediante o exposto, evidenciando o caráter contraditório da noção de liberdade como *ponto de partida* é que propomos a reflexão histórica e filosófica, neste capítulo, das concepções de liberdade adjacentes na sociedade, pois entendemos que a conquista dessa liberdade não pode ser tomada em um movimento histórico contínuo e homogêneo, uma vez que tem seu alicerce na luta de classes (DUARTE, 2018b).

Para tal, na primeira seção, trataremos da problemática que envolve a apropriação do conceito de *liberdade* pela corrente que assume como primordial as virtudes do mercado e da livre iniciativa para o pleno desenvolvimento da humanidade, a partir de Smith (1996), Lessa; Tonet (2011) e Lima (2007), assim como de Duarte (2018b; 2021), temos como objetivo, a partir desses autores, de iniciar uma reflexão acerca do modelo educacional que atende às demandas do mercado e que assume a liberdade como ponto de partida, mas com vistas a servir, exclusivamente, às necessidades do capital.

Na segunda seção deste capítulo, abordaremos a concepção de *liberdade* nas obras marxianas e em alguns de seus debatedores, que assumindo-a como categoria central para o desenvolvimento humano, gesta sua base nas ações individuais e coletivas transformadoras a partir da formação de consciência dos indivíduos. Assim, essa discussão será realizada a partir

de Marx (1996 [1867]; 2004[1932]), Kosik (1976[1963]) e Engels (2015[1878]), com alinhamento às discussões de Saviani e Duarte (2012a), Duarte (2008) e Löwy (2012).

2.1 O PROBLEMA DA LIBERDADE NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

Comumente, a história da sociedade humana é passada de geração em geração de forma fragmentada, dividida em volumes ou capítulos. Como uma espécie de história concisa e pouco conectada, aprende-se na escola sobre a Idade Média e seu modelo feudal, sobre Mercantilismo, Revoluções Burguesas e Iluminismo, um pouco sobre as Grandes Navegações e a história do nascimento do Brasil, assim como os períodos históricos que aqui vivemos – ainda subdivididos em capítulos – até chegarmos na era moderna, incluindo-se o que tem sido definido como pós-modernidade.

Nessa mesma direção, segundo Wolf (2005), existe uma forte tendência, nas investigações científicas, de fragmentação da totalidade da história do desenvolvimento humano, de tomar as sociedades e civilizações em um movimento como se fossem independentes uma das outras; conforme já colocamos, como uma história dividida em volumes.

Lessa e Tonet (2011) utilizam uma linha de raciocínio parecida quando discutem sobre a redução da filosofia em política realizada por Stalin, por exemplo, ou ainda como fazem hoje as linhas filosóficas e políticas mais conservadoras. Para os autores, essa espécie de limitação analítica obtém como resultado uma elaboração filosófica ruim “e a uma prática política pior ainda”. Nesse sentido, as investigações científicas em/com a filosofia não devem ignorar os dilemas que a sociedade enfrenta, uma vez que não existem filosofias neutras ou que não abarquem as questões políticas e sociais da humanidade (LESSA; TONET, 2011, p. 11).

A partir dessa reflexão, temos uma questão posta: como esboçar e problematizar a noção de liberdade, assumida no delineamento histórico-político-social como *ponto de partida*, sem transformar esse fenômeno dinâmico em um fragmento de história descolado da realidade concreta? Tomamos a *liberdade como ponto de partida*, neste momento, como nosso objeto de conhecimento e travamos este embate, sob viés da atual ordem social e a partir de um recorte histórico geral, mas em um movimento crítico e dialético, de como se dá a problemática que envolve a noção de liberdade conformada e conceitualizada pelo capital.

Defendendo a liberdade, principalmente no campo político, a doutrina liberal se popularizou na Europa entre os séculos XVII e XVIII, durante o período denominado Iluminismo, quando a burguesia buscava uma ascensão político-social definitiva, além de autonomia e liberdade de mercado maior que a fornecida com base nos governos absolutistas.

O principal movimento da doutrina liberal era a crença de que, com uma menor intervenção do Estado em assuntos econômicos, haveria um maior progresso da sociedade e os indivíduos, não sofrendo com as limitações do Estado, poderiam desenvolver suas habilidades, tornando-se, assim, os únicos responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso social, tomando como basilar a ideia de *liberdade individual* (LIMA, 2007).

Em geral, seguindo uma linha conservadora, os ideais liberais se firmam na ideia de que o homem tem, em sua essência, uma característica individualista e que a vida/sociedade deve seguir as leis de uma ordem natural – nesta se inserem, também, as faculdades morais naturais do indivíduo, que impõem regras de conduta. Nesta ordem, a distinção entre as classes sociais é necessária para que se mantenha a ordem da sociedade (SMITH, 1804[1759] apud BRUE, 2006).

É nesse contexto que se insere, também, a prerrogativa de equalização social pela *mão invisível*, responsável por – teoricamente – realizar uma distribuição igualitária de ganhos, suprimindo o que o *individualismo* ou o egoísmo que a liberdade natural do homem não promove:

[Os negociantes] [...] são levados por uma mão invisível a fazer quase a mesma distribuição das necessidades da vida que teria sido feita se a terra tivesse sido dividida em partes iguais entre todos os seus habitantes; e assim, sem pretender, sem saber, promove o interesse da sociedade e fornece os meios para a multiplicação das espécies [...] (SMITH, 1804[1759], p. 386 apud BRUE, 2006, p. 68, acréscimo do autor).

Assim, para promover o bem-estar geral da sociedade, a produção manufaturada e a produtividade dos indivíduos deveriam ser o foco, podendo ser, assim, maior e melhor respectivamente, a partir da divisão de trabalho:

Primeiro, cada trabalhador desenvolve uma habilidade maior na realização de uma simples tarefa repetitivamente. Segundo, economiza-se tempo, pois se o trabalhador tido puder ir ao trabalho, outro Era sua função. Terceiro, o maquinário pode ser desenvolvido para aumentar a produtividade, uma vez que as tarefas tenham sido simplificadas e feitas habitualmente por meio da divisão do trabalho (BRUE, 2006, p. 70).

Para Smith e a doutrina liberal, os efeitos negativos da divisão do trabalho poderiam ser neutralizados por uma das poucas formas possíveis e indicadas de intervenção do Estado: o acesso à educação, já que ela também estimularia o comércio e faria o papel de *mão invisível*, neste caso (BRUE, 2006).

Porém, segundo o autor, no caso das instituições de ensino, a intervenção do Estado também deve ser mínima, já que a maior parte do ganho salarial do professor ou mestre deveria vir de honorários ou remuneração paga pelos próprios alunos. Este cenário elaborado por Smith (1996) segue a mesma linha geral do desenvolvimento econômico da sociedade: baseada na meritocracia, na produtividade e na competitividade.

O professor, como qualquer outro profissional, deve empenhar-se tanto quanto a necessidade que sente de mostrar o empenho no trabalho. Isso significa, em linhas gerais, que se o professor possui uma fonte de renda proveniente do Estado, ele começará a negligenciar o seu trabalho. Assim, se há livre concorrência e rivalidade entre os profissionais – proveniente das instituições privadas –, estes mesmos se empenham para executar seu trabalho com maestria, tornando o mérito objeto de ambição (SMITH, 1996).

Em geral, Smith (1996) questiona o papel das instituições públicas, já que, segundo ele, não há competitividade dentro das instituições, dado a garantia de renda que o Estado fornece aos profissionais:

Nos tempos modernos, a diligência dos professores públicos é mais ou menos deturpada pelas circunstâncias que os tornam mais ou menos independentes de seu sucesso e de sua reputação em suas respectivas profissões. Ademais, seus salários colocam o professor particular, que pretendesse concorrer com eles, na mesma situação em que estaria um comerciante que tentasse praticar o comércio sem um subsídio, devendo competir com aqueles que comercializam favorecidos por um subsídio considerável (SMITH, 1996, 242).

Mesmo em se tratando de um recorte que apresenta orientações para a educação elaborado no século XVIII na Europa e mesmo esta apresentação sendo realizada de maneira introdutória e com pouco aprofundamento teórico, é possível destacar as similaridades com os projetos de educação que tiveram e ainda têm se encaminhado no Brasil atualmente. Neles, preza-se por currículos escolares que focalizam a formação por competências e dos projetos de vida, a partir dos quais as gerações são formadas, em nome da liberdade, para conformarem-se com a vida em uma sociedade capitalista como sendo a única opção de sociedade possível, na qual “Os projetos de sociedade estão interditados, mas os indivíduos são livres para sonhar com

uma vida de fartura e para lutar com unhas e dentes para vir a fazer parte do seleto grupo dos bem-sucedidos” (DUARTE, 2021, p. 147).

Após a Segunda Guerra Mundial e com a crise do sistema capitalista, alinhado aos ideais do liberalismo clássico de Adam Smith, surge o neoliberalismo, que aspira uma renovação das velhas ideias liberais, cujo objetivo final era o mesmo: atacar as limitações impostas pelo Estado, estas consideradas como uma ameaça à liberdade política e econômica. Assume-se, assim como no liberalismo clássico, o mercado como única instituição capaz de manter a ordem social e o bem-estar geral da sociedade, em um movimento de superação do paradigma keynesiano e, de certo modo, de um controle político-ideológico maior da vida social (ANDERSON, 1995 apud LIMA, 2007).

No contexto contemporâneo moderno, com o contínuo enfoque dessa doutrina hegemônica em setores específicos da sociedade, é que se manifesta o que podemos chamar de neoliberalismo progressista, que combina um plano econômico tendo um pano de fundo neoliberal como componente principal, mas com uma política liberal-meritocrática de reconhecimento (RIZZI; TRANJAN, 2021).

Em parâmetros gerais, essa nova camada da doutrina neoliberal vigente recorre a um “programa” de reconhecimento superficial, que cria um ambiente de ordem social com um status de justiça propício para o modelo capitalista. Grosso modo, esse novo espírito do capitalismo conseguiu realizar uma associação entre a mercantilização, juntamente com uma espécie de proteção social e uma ideia de emancipação – que ocorre, como citamos, de forma fragmentada nos setores da sociedade (FRASER, 2017).

Em geral, a evolução desse estado de coisas neoliberal-progressista resultou a um só tempo: na eleição de Trump, assim como no golpe e no impeachment da presidenta Dilma Rousseff e na eleição de Jair Bolsonaro, tornando esse momento histórico “pós-progresso” marcado pelo *obscurantismo* (DUARTE, 2018a; 2021).

O termo *obscurantismo beligerante* é apresentado por Duarte (2018a) como um fenômeno resultante do corrente esforço de limitação do conhecimento e um assentamento da ignorância pela burguesia, e tem, como objetivo, a manutenção de uma sociedade que não questiona se há possibilidade de vida, organização social – e liberdade – diferente dessa que está posta, difundindo cada vez mais as relações de poder presentes na sociedade capitalista, que favorecem apenas uma parcela da sociedade.

Portanto, em alinhamento ao modelo liberal e neoliberal (progressista ou não), a concepção de liberdade que se coloca como o padrão moderno é aquela que atende às demandas do mercado e, conseqüentemente, à classe burguesa, já que:

[...] quanto menos as leis e a ação do Estado colocarem limites à ação do capital, mais democrática será a sociedade e mais livres serão os indivíduos, desde que se entenda por **liberdade a adaptação a um mundo cujo verdadeiro deus é o capital e o grande modelo de ser humano é o do indivíduo com uma conta bancária de muitos dígitos** (DUARTE, 2021, p. 146, grifo nosso).

A visão de liberdade assumida no contexto contemporâneo, desde Smith, é permeada de contradições, assim como qualquer relação estabelecida pela sociedade capitalista. Diante disso, de geração em geração, os indivíduos são educados (formal e informalmente) de modo a normalizarem o atual sistema social em que vivemos, defendendo aquilo que se entende por ser livre: comande sua vida da forma que bem desejar, ascenda socialmente (financeiramente), vote e tenha uma cidadania ativa e “crítica”:

Em nome da liberdade, as novas gerações são formadas para o conformismo ativo e participativo, isto é, devem se conformar com a sociedade comandada pelo capital, porém participando de maneira ativa e criativa no esforço pela perpetuação dessa sociedade. [...] Os projetos de sociedade estão interditados, mas os indivíduos são livres para sonhar com uma vida de fartura e para lutar com unhas e dentes para vir a fazer parte do seleto grupo dos bem-sucedidos (DUARTE, 2021, p. 146-147).

Desse modo, a liberdade é associada, no mundo moderno, como um sinônimo de cidadania, assumindo, na sociedade capitalista democrática, como sendo o horizonte máximo de emancipação da humanidade. Cidadania, neste caso, é assumida como uma espécie de campo aberto – dentro da democracia – que admite a existência de grupos sociais com interesses antagônicos que vivem em harmonia lutando em defesa de seus direitos.

Em concordância com o que é colocado por Tonet (2007), o que temos como questão posta é: em comparação com formas de sociabilidades anteriores à atual, inegavelmente a cidadania e seus aspectos democráticos que representam uma específica forma de liberdade atualmente significam um grande avanço. Porém, quando confrontada com a concepção marxiana de liberdade – e emancipação humana – é possível observar claramente as contradições que permeiam o campo. Isto porque “A condição de cidadão é exatamente expressão e instrumento de reprodução da cisão que se operou e continua a operar-se no homem

como resultado da sociabilidade regida pelo capital”, uma vez que a cidadania e o que se entende por liberdade não podem ser separadas do solo social que lhe dá origem, o capital.

A saída para a resolução dos problemas e impasses em que se encontram os seres humanos, assumida pela ideologia neoliberal, está na educação cidadã, uma vez que “cabe à educação formar nos indivíduos o sentimento de cidadania, fazer o indivíduo ‘sentir-se parte inerente e atuante na transformação do todo, isto é, cidadão’” (NODARI, 2008, p. 11 apud DUARTE, 2010a, p. 83).

A grande questão que envolve as concepções de cidadania assumida como sinônimo de liberdade é que os problemas que ocorrem em escala global não serão resolvidos pelo sentimento de pertencimento dos indivíduos. Conforme afirma Duarte (2010a), “[as pessoas] [...] já estão unidas pelo laço mais universal que o ser humano criou até o presente: o dinheiro, a troca de mercadorias. Mas essa mediação que une os seres humanos na sociedade capitalista é inevitavelmente alienante” (DUARTE, 2010a, p. 83).

Na esteira da discussão sobre o problema da concepção de liberdade no contexto contemporâneo premido pelo capital e assumida como *ponto de partida*, alinhada à proposta teórica deste trabalho, passemos, na próxima seção, à conceitualização de liberdade de base marxista como *ponto de chegada*, projetada pelo processo social transformador.

2.2 A CONCEITUALIZAÇÃO MARXIANA DE LIBERDADE

Segundo o fundamento marxista, a característica fundamental que diferencia o homem dos animais é a de transformar/adaptar a natureza a seu favor e de produzir artefatos culturais a partir do *trabalho* como atividade vital humana, efetivando-se como ser social. O trabalho é, segundo Kosik (1976 [1963], p. 207), “um agir humano que se move na esfera da *necessidade*”, ou seja, um ato objetivo e consciente do homem engendrado por uma demanda exterior a ele, sendo ela de ordem da necessidade natural ou social.

Para além das necessidades naturais, biológicas ou das constituídas socialmente, como o trabalho laboral como fonte necessária para existência humana, temos como questão central aquilo que surge juntamente com a atividade do trabalho e vai além dele como mais um pressuposto necessário para a existência e agir do ser humano: a esfera da liberdade.

Para Marx (2004[1932]), o homem é um ser único, genérico e, assim como os animais, vive da natureza, ou seja, utiliza os elementos naturais para suprir suas necessidades. Porém, diferentemente destes, o homem não se submete a uma adaptação à natureza, mas produz a partir dela, dominando-a, por isso, ser universal e livre:

A vida genérica, tanto no homem quanto no animal, consiste fisicamente em primeiro lugar, nisto: que o homem (tal qual o animal) vive da natureza inorgânica, e quanto mais universal o homem [é] do que o animal, tanto mais universal é o domínio da natureza inorgânica da qual ele vive. [...] Praticamente, a universalidade do homem aparece precisamente na universalidade que faz da natureza inteira o seu corpo *inorgânico*, tanto na medida em que ela é 1) um meio de vida imediato, quanto na medida em que ela é o objeto/matéria e o instrumento de sua atividade vital (MARX, 2004[1932], p. 84, grifo do autor).

Seguindo a concepção definida por Marx, é a atividade vital consciente e livre do ser humano que o distingue do animal, já que, em um relacionamento social, enquanto ser genérico, o homem produz universalmente, “conforme as leis da beleza”, para além das suas necessidades imediatas, diferente do animal, que produz unilateralmente, seguindo as leis da carência física imediata (MARX, 2004[1932], p. 85).

Com efeito, a atividade teleológica⁴ do trabalho – aquela que diferencia o homem do animal – ocorre através da humanização do homem, ou seja, da metamorfose do desejo animal

⁴ Como afirmamos neste capítulo, Marx (2004[1932]) aponta o distanciamento entre o mundo humano e o mundo animal pelo trabalho como atividade vital consciente e livre. Essa atividade é definida, pela teoria marxiana, como

em desejo humanizado: “desejo do desejo” (KOSIK, 1976 [1963], p. 202). É a partir do processo de mediação dialética, estabelecida como o processo de transformação do desejo animal em desejo humanizado, consciente, que o ser humano ultrapassou as fronteiras do animalesco e passou a dominar o tempo como dimensão do seu próprio ser e transformar/adaptar aquilo que é da esfera natural/animal às suas exigências (KOSIK, 1976 [1963]). Assim, no e pelo processo de trabalho como *objetivação* de sua atividade é que o ser humano desenvolveu consciência de si, da natureza e da sociedade.

No âmbito da teoria marxiana, o trabalho é categoria fundamental que constitui, historicamente, a possibilidade do processo social da liberdade humana em busca da transformação social e do pleno desenvolvimento do homem (FERREIRA JR.; BITTAR, 2008) – trataremos mais detidamente sobre o pleno desenvolvimento humano na sequência.

A fim de esclarecer o conceito de liberdade e sua relação dialética com trabalho, Engels (2015[1878]) desenvolve um pensamento, superando a elaboração teórico-filosófica de Hegel, sobre a relação entre liberdade e necessidade:

Hegel foi o primeiro a expor corretamente a relação entre liberdade e necessidade. Para ele, liberdade é ter noção da necessidade. “Cega a necessidade só é enquanto não é conceituada.” **A liberdade não reside na tão sonhada independência em relação às leis da natureza, mas no conhecimento dessas leis e na possibilidade proporcionada por ele de fazer com que elas atuem, conforme um plano, em função de determinados fins** (HEGEL, 1817, p. 275 apud ENGELS, 2015[1878], p. 167-168, grifo nosso).

Para o autor, a liberdade é categoria vinculada com o desenvolvimento da consciência e produto do desenvolvimento histórico humano. Engels (2015[1878]) explica que, na medida em que o ser humano social desenvolve o domínio sobre a natureza tendo conhecimento consciente de suas necessidades, é que ele caminha em direção à liberdade. E exemplifica:

No limiar da história da humanidade, está a descoberta da transformação do movimento mecânico em calor: a produção do fogo por fricção; no final do desenvolvimento até aqui está a descoberta da transformação de calor em movimento mecânico: a máquina a vapor. – E, apesar da gigantesca revolução libertadora que a máquina a vapor efetua no mundo social (ainda falta mais da metade por realizar), é indubitável que o fogo resultante da fricção a supera em termos de efeito libertador em relação ao mundo. Porque o fogo resultante da fricção deu ao ser humano, pela primeira vez, o domínio sobre uma força

atividade teleológica: processo pelo qual o ser humano tem a capacidade de abstração e planificação de suas ações visando um fim específico.

da natureza e, desse modo, separou-o definitivamente do reino animal (ENGELS, 2015[1878], p. 168).

A consciência sobre a dinâmica objetiva da realidade, ou seja, o conhecimento e o domínio, pelo ser humano, da realidade, numa relação subjetividade-objetividade é o que define, como uma espécie de metamorfose, a liberdade na teoria marxista. Isso posto, a relação subjetividade-objetividade se coloca como o domínio da atividade consciente do trabalho:

Com efeito, é nessa alternativa que aparece, pela primeira vez, sob uma figura claramente delineada, o fenômeno da liberdade, que é completamente estranho à natureza: no momento em que a consciência decide, em termos alternativos, qual finalidade quer estabelecer e como se propõe a transformar as cadeias causais correntes em cadeias causais postas, como meios de sua realização, surge um complexo de realidade dinâmico que não encontra paralelo na natureza. O fenômeno da liberdade, pois, só pode ser rastreado aqui em sua gênese ontológica. Numa primeira aproximação, a liberdade é aquele ato de consciência que dá origem a um novo ser posto por ele (LUKÁCS, 2013, p. 138 apud DUARTE, 2016, p. 81-82).

Segundo Engels (2015[1878]), o domínio das possibilidades e de escolhas, pelo homem, das leis da natureza visando um determinado fim, também se dá no campo da existência espiritual do indivíduo, não apenas na regulação de sua existência física, corporal. Isto é, surgindo do trabalho, mas não abandonando aquilo que é necessidade natural, a esfera da liberdade supera essa camada animalesca e, nela, insere novos significados (KOSIK, 1976 [1963]).

Cabe destacar que a esfera da liberdade não se realiza de maneira superficial, em uma relação de oposição entre trabalho assalariado *versus* prazer, característica da forma histórica de produção material capitalista, mas é assumida como aquilo que, fazendo parte do processo de mediação dialética, é a esfera da arte, da livre criação e vai além da produção material (KOSIK, 1976 [1963]).

Podemos afirmar, a partir de Engels (2015[1878]), que a problemática que envolve a noção de liberdade como *ponto de partida*, premiada pelo capital, é uma noção cerceada de um falso conhecimento da realidade e um ser humano dominado pelos objetos, os quais deveria dominar:

[...] liberdade da vontade nada mais é que a capacidade de decidir com conhecimento de causa. Portanto, quanto mais livre o juízo de um ser humano em relação a uma determinada questão, maior será a necessidade de que esse juízo seja determinado, ao passo que a incerteza baseada no desconhecimento, que aparentemente escolhe de modo arbitrário entre muitas possibilidades

diferentes e contraditórias de decisão, comprova, justamente por isso, sua falta de liberdade, seu ser dominado exatamente pelos objetos que ela deveria dominar (ENGELS, 2015[1878], p. 168).

Desta forma, a atividade de trabalho⁵ se torna, nas condições histórico-sociais do sistema vigente, atividade alienada e, assim, as objetivações da atividade dos homens “podem se apresentar como forças estranhas ao ser humano e superiores a ele, fenômeno esse que, no plano da consciência, se apresenta como a produção de formas distorcidas e falseadoras de representação da realidade pelo pensamento” (FERREIRA, 2019, p. 48).

Marx (2004[1932]) expõe a problemática do trabalho, assumido como mercadoria, da seguinte forma: na sociedade premeida pelo capital, na sociedade das coisas, quanto mais o homem produz mercadoria mais pobre se torna, tanto valorativamente como sendo a própria mercadoria, como espiritualmente. Desta forma, na medida em que o trabalho objetivado do homem produz mercadorias, também produz o próprio trabalhador, em um movimento estranhado de rebaixamento da atividade livre do homem à atividade econômica do trabalhador, única forma de manutenção da sua existência física – de satisfação de necessidades –, como ser humano.

Desse modo, o homem, ao invés de dominar o fenômeno da propriedade privada no capital através do trabalho – aí laboral, como mercadoria –, como afirmam os ideais dos economistas clássicos, é dominado por ele, por forças estranhas que o faz alienado e não mais dono de si, mas pertencente ao mundo objetivo: “[...] quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos pode possuir e tanto mais fica sob o domínio do seu produto, do capital” (MARX, 2004[1932], p. 81).

Na sociedade capitalista, então, o trabalho produz riquezas materiais e imateriais, mas o homem não tem acesso a essas riquezas. Suas necessidades sociais, intelectuais e naturais são condicionadas, visto que o trabalho estranhado, subordinado ao capital, agora se torna meio de subsistência e existência do trabalhador:

Quanto mais, portanto, o trabalhador se apropria do mundo externo, da natureza sensível, por meio do seu trabalho, tanto mais ele se priva dos meios de vida segundo um duplo sentido: primeiro, que sempre mais o mundo exterior sensível deixa de ser um objeto pertencente ao seu trabalho, um meio de vida do seu trabalho; segundo, que [o mundo exterior sensível] cessa, cada

⁵ Na sociedade capitalista, sob a visão econômica, o trabalho é entendido como “criador da forma específica, histórica e social da riqueza”, ou seja, é organismo vivo das relações sociais de produção e regulador delas, mas é apenas um determinado trabalho, não aquele que é assumido como atividade vital humana, no sentido filosófico (KOSIK, 1976 [1963], p. 211).

vez mais, de ser meio de vida no sentido imediato, meio para a subsistência física do trabalhador. [...] Portanto, para que possa existir, em primeiro lugar, como trabalhador e, em segundo, como ser físico. O auge desta servidão é que somente como trabalhador ele [pode] se manter como sujeito físico e apenas como sujeito físico ele é trabalhador (MARX, 2004[1932], p. 81-82).

A *exteriorização* é apresentada por Marx, vinculada a *alienação*, como processo em que o produto do trabalho do homem já não é mais forma de objetivação de sua atividade, a que o faz sujeito, mas produto do trabalho como mercadoria. Assim, o produto do trabalho [estranhado] do trabalhador já não representa o processo de individualidade do sujeito, mas algo estranho e externo a ele, transformando aquele processo de objetivação – humanização – em alienação: “Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como *desefetivação (Entwirklichung)* do trabalhador, a objetivação como *perda do objeto e servidão ao objeto*, a apropriação como *estranhamento (Entfremdung)*, como *alienação (Entäusserung)*” (MARX, 2004[1932], p. 80, grifos do autor).

Segundo Duarte (2013), o processo de humanização na sociedade capitalista acontece através das relações sociais alienadas no sentido em que o ser humano cria cada vez mais possibilidades para uma vida livre e universal, ou seja, com dignidade, bem desenvolvida e repleta de conteúdo, porém, essas máximas possibilidades de vida humana são limitadas para a maior parte dos indivíduos:

Constitui-se alienação o fato de que um grande contingente de pessoas morra de fome atualmente, quando existem as condições materiais para que isso não ocorra; pois a humanidade possui o conhecimento e a tecnologia necessários para que todos os seres humanos se alimentem adequadamente, mas isso não ocorre, em virtude das relações sociais capitalistas (DUARTE, 2013, p. 59-60).

Diante deste cenário, segundo a teoria marxista, é apenas por meio da superação das relações capitalistas de produção, assim como da superação de uma sociedade com classes antagônicas, bem como do trabalho alienado⁶, que o homem poderá se apropriar do trabalho

⁶ Duarte (2013) define que a alienação como fenômeno social, a partir de Markus (1978) e Marx e Engels (2007), é produto da divisão social do trabalho e necessária para o desenvolvimento histórico da humanidade, já que a própria atividade social humana produziu a necessidade de ampliação da sua atividade objetiva, que resultou no sistema social vigente: “A divisão social do trabalho significou a ultrapassagem desse nível de objetivação, [que não ultrapassava da obtenção condições de sobrevivência do homem] o que se constituiu num irreversível desenvolvimento, mas também criou a cisão entre o indivíduo e as objetivações do gênero humano”. “[...] Essa contradição [entre possibilidade de vida universal e livre *versus* limitação da universalidade e da liberdade] gera a necessidade da revolução comunista” (DUARTE, 2013, p. 77-78).

objetivado como constituição de sua individualidade. Isso não significa a extinção do processo de trabalho como forma de objetivação da atividade humana e da abdicação de toda a riqueza material e espiritual produzida pela humanidade na sociedade capitalista, mas a transformação de trabalho alienado em autoatividade, que se manifesta a partir da mudança da relação do gênero humano com os aspectos da sua própria atividade (SAVIANI; DUARTE, 2012).

Ademais, o processo de superação dessa sociedade não acontecerá de forma espontânea, pelo fato de haver uma contradição entre os modos de produção na sociedade do capital e as possibilidades de acesso à vida plena e universal. “É preciso conhecer as possibilidades, saber utilizá-las e querer utilizá-las. É necessário um posicionamento político e ético [...]. [O posicionamento] terá que se efetivar em ações coletivas concretas que empreguem os meios disponíveis para efetivar as transformações necessárias” (DUARTE, 2013, p. 60).

O reino da liberdade, para Marx⁷, começa quando, para além do reino das necessidades, o ser humano desenvolve suas capacidades como seu próprio fim. Isto é, a liberdade como *ponto de chegada do processo revolucionário*, onde superam-se as relações de trabalho determinado por necessidades externas, proporcionadas na esfera de produção material e de dominação entre classes (LÖWY, 2012).

Desse modo, o comunismo, segundo Marx (2004[1932]), é condição para a realização humana não condicionada às necessidades imediatas materiais; em outros termos, é a forma positiva de superação da propriedade privada e das relações estranhadas realizando-se enquanto verdadeira apropriação, pelo homem, de sua verdadeira essência, em um movimento de retorno e reconhecimento de si como ser social, como ser humano.

Portanto, invertendo as relações alienadas promovidas pelo sistema capitalista “o comunismo, enquanto reino da liberdade, é prioridade do ser em relação ao ter, da autoatividade em relação à posse de bens” (LÖWY, 2012, p. 271). Desse modo, o tempo livre deve ocupar um lugar central na sociedade, dedicado à atividade humana para autorrealização.

No âmbito das relações de produção, na sociedade comunista, a liberdade é constituída pela “planificação democrática do intercâmbio material entre a humanidade e a natureza, pelos seres humanos em sociedade. Esse processo produtivo será submetido, portanto, a seu controle

⁷ Marx apresentou, em sua época, a redução da jornada de trabalho como condição preliminar para a superação da exploração capitalista em busca da liberdade do trabalhador, isto é, como forma de proporcionar aos trabalhadores tempo livre para a autorrealização humana. Em crítica a autovalorização do sistema capitalista, ironiza: “Tempo para educação humana, para o desenvolvimento intelectual, para o preenchimento de funções sociais, para o convívio social, para o jogo livre das forças vitais físicas e espirituais [...] pura futilidade!” (MARX, 1996 [1867], p. 378).

coletivo, em vez de exercer uma dominação sobre a sociedade, com um poder cego” (LÖWY, 2012, p. 270).

Essa metamorfose da gênese da liberdade efetiva-se através da dialética entre *apropriação* - realizada inicialmente pela atividade que transforma a natureza e a incorpora na prática social humana - e *objetivação* - realidade objetiva humana, com características socioculturais -, produzindo, assim, através da capacidade de conhecimento humano das propriedades desses objetos, cultura.

Marx e Engels (1979 apud DUARTE, 2008) afirmam que o ser humano só consegue se objetivar através da apropriação das objetivações do gênero humano já existentes. Em outras palavras, os indivíduos se apropriam das objetivações humanas através da transmissão desses conhecimentos historicamente acumulados por gerações anteriores, processo que não pode ser explicado, segundo o fundamento marxiano, apenas pela base biológica de desenvolvimento do ser humano, de adaptação biológica (LEONTIEV, 2004), uma vez que é essa a característica, como afirmamos inicialmente, que estabelece a diferenciação entre animais e homem, conforme afirma Leontiev (2004):

O processo de assimilação ou de apropriação é diferente [do processo de adaptação]: o seu resultado é a reprodução pelo indivíduo, das aptidões e funções humanas, historicamente formadas. Pode-se dizer que, é o processo pelo qual o homem atinge no seu desenvolvimento o que é atingido, no animal, pela hereditariedade, isto é, a encarnação nas propriedades do indivíduo das aquisições rio desenvolvimento da espécie (LEONTIEV, 2004, p. 180-181).

Esse processo dialético entre objetivação e apropriação, tomado como característica ontológica, ou seja, como produto do desenvolvimento sócio-histórico evolutivo do homem, não pode ser reduzido a apropriação e a objetivação no sentido estrito da palavra – apropriação apenas como atividade reprodutiva/adaptativa e objetivação como “objetivação objectual” –, como ocorre no meio animal, mas, a apropriação como processo ativo de transformação objetivada, que gera sempre uma nova atividade socialmente elaborada e objetivação que se realiza também no âmbito das relações humanas, de produção do conhecimento, da linguagem etc. (DUARTE, 2008, p. 24-25).

Conforme já afirmamos, entendendo que esse mesmo processo ocorre, na sociedade capitalista, na forma de apropriação como forma de servidão e objetivação na forma de alienação, isto significa que os homens devem empenhar-se na luta para a superação da

exploração capitalista para que tenham suas vidas enriquecidas e para que possam contribuir para o contínuo desenvolvimento das objetivações do gênero humano (DUARTE, 2013).

Diante disso, compreendendo que os indivíduos, para que se tornem humanos, precisam conhecer as formas mais desenvolvidas de objetivação do seu gênero, pode-se depreender que esse processo dialético de conhecimento é, portanto, atividade educativa⁸ que, em sendo, igualmente ao trabalho, atividade teleológica, é, também, um produto historicamente constituído e uma manifestação cultural exclusivamente humana.

Logo, situando-se na categoria de trabalho não material, entendida como a forma pela qual, através dos diversos tipos de conhecimento, os indivíduos apreendem o mundo, o trabalho educativo busca pela transmissão da produção de saberes historicamente constituídos, sobre o mundo da natureza e da cultura. Na definição de Dermeval Saviani:

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2013a, p. 13).

Para tratarmos da liberdade como uma das categorias fundamentais da educação, das relações entre educação-capital-liberdade e do vínculo entre processo formativo e consciência, faremos um retorno breve, com base em Duarte (2012a), à análise elaborada por Saviani (2013a) sobre o processo de institucionalização da educação escolar e, para além, da origem da própria escola e do decurso histórico de constituição do ato educativo em vinculação aos meios de produção, tornando-se, assim, forma de educação dominante no sistema capitalista.

Segundo o autor, na modernidade, com o advento da sociedade burguesa, em decorrência da evolução das forças produtivas do feudalismo, na qual a educação escolar surgiu como forma secundária⁹ de educação, os meios de produção passaram a assumir a forma de

⁸ Sobre o processo educativo, Duarte (2008, p. 33) ainda coloca: “Cabe assinalar que o processo de apropriação não se apresenta como um processo educativo apenas no âmbito da educação escolar. Isso não é, porém, contraditório com a tese que tenho defendido, a de que a educação escolar deve desempenhar um papel decisivo na formação do indivíduo”.

⁹ Acerca dessa questão, Saviani (2013a) discorre sobre o desenvolvimento histórico das formas de educação e da própria escola. O autor situa a origem da educação, nas sociedades primárias em que o modo de produção era comunal, como processo estritamente relacionado com o trabalho dos homens, dada a sua ação sobre a natureza: “O ato de viver era o ato de se formar homem, de se educar” (SAVIANI, 2013a, p. 81). Conforme o desenvolvimento histórico social acontece, a apropriação da terra assume a forma privada, o modo de produção é modificado e surge a divisão social do trabalho, a forma de educação também se modifica e podemos encontrar,

capital, aspecto que já nos é conhecido. Esta sociedade, que deslocou os processos de produção do campo para a cidade e modificou as relações sociais, estabelecendo o contrato como forma predominante de vínculo social, estabeleceu, também, a educação escolar como exigência para a vida na cidade – dado que o domínio da escrita e da leitura se tornou, então, questão importante para todos (SAVIANI, 2013a).

Duarte (2012a) destaca algumas contradições inerentes à educação escolar na sociedade capitalista quando comenta sobre a exigência da formação escolar dos indivíduos:

Se, por um lado, o capitalismo inaugura a era em que a educação escolar passa a ser a forma dominante de formação dos seres humanos, ao mesmo tempo isso se dá num processo histórico concreto em que as relações sociais de dominação não permitem a plena democratização do acesso ao saber produzido pela humanidade (DUARTE, 2012, p. 44).

Assim como Marx que, com base em seus estudos, defendia a superação das relações de trabalho estranhadas e alienantes características do sistema capitalista para a verdadeira realização humana e humanização dos homens, a apropriação dos conhecimentos e a verdadeira democratização do conhecimento só poderá ser conquistada na superação do sistema vigente, já que “a aquisição de conhecimentos, por si só, não supera as enormes barreiras que o capital apõe à efetiva liberdade humana” (DUARTE, 2016, p. 98).

Seguindo o estofo teórico do materialismo histórico-dialético, a liberdade é considerada, pela pedagogia histórico-crítica, uma liberdade relativa, já que ela é sempre “condicionada pelas condições socialmente existentes”, assumindo, assim, que a liberdade efetiva, na verdade, é abdicada pelo ser humano, por estar limitado a um “conhecimento superficial e fetichista da realidade” (DUARTE, 2018b, p. 71-72).

Em vista disso, a liberdade é sempre uma liberdade determinada. Isso significa que o ser humano precisa conhecer os fenômenos que ocorrem na sociedade para que possa fazer escolhas para exercer a liberdade possível e determinada pelo modo de vida vigente, com base no conhecimento consciente e objetivo da realidade. Pode-se concluir, então, com base nos

então, a origem da escola propriamente dita, esta, por sua vez, assumindo forma de educação secundária, já a educação não escolar, do processo de trabalho, ainda era a modalidade principal, uma vez que a massa populacional não se educava através da escola. Sobre o aspecto secundarizado que a educação assume nas sociedades pré-capitalistas, Duarte (2012, p. 42) coloca: “O fato da educação escolar ser nas sociedades pré-capitalistas, uma forma secundária e dependente de educação, não significa que ela não tenha gerado objetivações enriquecedoras do gênero humano. O exemplo da sociedade ateniense clássica fala por si só. As objetivações culturais dessa sociedade não teriam sido produzidas se a divisão social do trabalho não tivesse permitido a existência de uma classe de seres humanos que podia se liberar do trabalho material”.

estudos de Duarte (2020) que não há liberdade sem o pleno conhecimento da realidade concreta, sem a superação das formas fenomênicas, da *pseudoconcreticidade* (KOSIK, 1976 [1963]).

A educação escolar é assumida, assim, pela pedagogia histórico-crítica, como condição necessária e fundamental que contribui para a superação do senso comum em direção à consciência filosófica, cada vez mais profunda, dos alunos, transformando as concepções de mundo correntes na sociedade e superando as visões “que naturalizam a sociedade de classes e que difundem a ideia da insuperabilidade da alienação” (DUARTE, 2018b, p. 75).

Em concordância com Duarte (2021, p. 147), a educação escolar – e consequentemente currículos – que assumem a defesa da liberdade como premissa devem “[...] ensinar às novas gerações que a sociedade é resultante de escolhas”:

Portanto, permanecer no capitalismo ou construir outro tipo de sociedade deve ser entendido como uma escolha que, como todas as demais, traz consequências. Precisamos ensinar às novas gerações que os seres humanos são responsáveis, individual e coletivamente, pelas escolhas que fazem (DUARTE, 2021, p. 147).

Assim, os conteúdos escolares se tornam cruciais para o desenvolvimento de consciência e para a ampliação de possibilidades de escolhas dos sujeitos, já que o indivíduo estudante, ao apropriar-se dos conteúdos transmitidos, incorpora aquilo que foi acumulado da experiência social da humanidade à sua vida e individualidade, desenvolvendo a capacidade de ação e percepção de conexões que vão além dos fenômenos imediatos. “Isso se aplica à compreensão do movimento tanto da natureza quanto da sociedade” (DUARTE, 2021, p. 149). Porém, segundo o autor, é importante salientar que é preciso utilizar o termo consciência com atenção, já que uma atividade pode ser muito bem consciente e alienada, ao mesmo tempo. Expliquemos sobre o desenvolvimento da consciência.

O ser humano, ao realizar uma atividade que tem como objetivo uma determinada supressão de necessidade, diferentemente do animal que se relaciona diretamente com esse objeto da atividade e com o motivo/necessidade, divide a sua *ação* (LEONTIEV, 1978 apud DUARTE, 2013) em unidades de atividade. Essa decomposição da atividade humana em ações é resultado das relações sociais humanas; isto é, conforme apresentado e exemplificado por Leontiev (1978, p. 67-81 apud DUARTE, 2013, p. 89-90), dentro das relações sociais, o ser humano tem a necessidade da caça. Para que essa atividade seja bem-sucedida e seu grupo seja alimentado, a consciência é papel mediador da atividade humana, uma vez que os membros do grupo fazem um planejamento da atividade de caça, em que cada membro tem um papel

fundamental: um espanta a caça, outro abate etc. Assim, “Para que cada ação seja executada, é preciso que aquele que a execute capte em sua consciência a relação entre o objetivo ou o objeto da ação e o motivo da atividade” (DUARTE, 2013, p. 90).

Esse aspecto “primitivo” da consciência sofre uma modificação com o desenvolvimento histórico da divisão do trabalho e da propriedade privada, uma vez que o sentido e o significado das ações são alterados pelas condições objetivas nas quais a atividade se insere. Neste caso, o trabalhador vende sua atividade de trabalho de forma consciente, mas o sentido de sua ação é alterado, já que a atividade do indivíduo agora é mercadoria: “Para o trabalhador, ela tem o sentido de garantir sua existência” (DUARTE, 2013, p. 93). Assim, a atividade consciente do ser humano, que é dividida em ações visando um determinado fim, é movida pela necessidade de garantia de sobrevivência do trabalhador e por outras necessidades alienadas que o capital produz.

Assim, atividade consciente do homem, no sistema capitalista, permite a realização de ações humanas complexas e diversificadas, porém com aspecto alienador, uma vez que reduzem a percepção do indivíduo “[...] a um ser que se identifica espontaneamente com as relações sociais capitalistas”. Desta forma, “[...] o indivíduo contribuirá, por meio do seu trabalho, para a universalidade e a liberdade do gênero humano, mas sem necessariamente, nesse mesmo processo, fazer de si próprio uma individualidade universal e livre” (DUARTE, 2013, p. 93).

Em outras palavras, a humanização dos indivíduos tem sua realização, no capital, por intermédio das relações sociais alienadas e, igualmente, a atividade humana consciente, por ser desenvolvida no entremeio das contradições desse sistema e da luta de classes, não pode ser considerada exclusivamente humanizadora, mas também alienada e alienante.

Retornando à relação do processo formativo escolar e do desenvolvimento da consciência (ainda que alienada), Duarte (2016), no âmbito da pedagogia histórico-crítica, defende que a educação tem papel crucial para a revolução e para a superação do sistema capitalista:

O desafio que a pedagogia histórico-crítica tem assumido é o de se constituir num movimento nacional que explore as contradições da educação escolar brasileira na direção da socialização da propriedade dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, entendendo-se esse movimento como parte da luta mais ampla pela socialização da propriedade dos meios de produção, ou seja, a luta pela revolução socialista (DUARTE, 2016, p. 21).

Para que isso ocorra efetivamente, é necessário que se discuta, no campo da educação, qual o tipo de sociedade que se espera alcançar e, para além dos desafios que assumir a busca por uma sociedade diferente da que vivemos atualmente, ter ciência que dentro e fora do ambiente escolar, os direcionamentos para essa revolução devem carregar atributos coerentes com a meta de sociedade a ser alcançada, isso significa que: “1) o sentido do trabalho seja dado pelo próprio conteúdo dessa atividade; 2) as relações entre as pessoas sejam humanizadoras e plenas de conteúdo; e 3) o desenvolvimento de cada ser humano seja um valor ético inalienável” (DUARTE, 2016, p. 33).

Isso significa, para a pedagogia histórico-crítica, que a socialização do conhecimento é parte fundamental – não apenas do processo para superação do capital –, mas de transformação dos próprios seres humanos: “A revolução não é apenas um processo de transformação da realidade exterior aos indivíduos, mas é também, de maneira simultânea e interdependente, a transformação dos próprios indivíduos” (DUARTE, 2016, p. 33). No entanto, isso não significa a socialização e a transmissão de qualquer conhecimento, mas daquilo que se tornou referência “[...] para as gerações seguintes que se empenham em se apropriar das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 31), ou seja, aquilo que, no âmbito artístico, filosófico ou científico, tornou-se referência para a humanidade.

Desta forma, no âmbito dessa teoria, o ensino das artes, da ciência e da filosofia tem papel fundamental para que os indivíduos sejam capazes de ultrapassar os fenômenos imediatos do pragmatismo cotidiano, tendo papel crucial para o desvelamento da realidade, pois a arte é “[...] ao mesmo tempo desmistificadora e revolucionária” (KOSIK, 1976 [1963], p. 130).

Porém, ainda segundo o autor, isso não significa assumir uma concepção educativa crítica e humanizadora no sentido superficial da palavra, mas de “constituir um referencial com base no qual os educadores se rebelem contra essas formas de alienação” (DUARTE, 2011, p. 341); caso contrário, ficaremos estacionados nos ditames atuais da sociedade capitalista, segundo os quais, na educação escolar, no lugar do desenvolvimento das potencialidades dos alunos e do enriquecimento de suas necessidades, há a redução dessas necessidades àquelas que estão estritamente ligadas pragmatismo da vida cotidiana produzida pelo capital.

E, ainda, corre-se o risco de permanecer neste lugar onde assume-se uma noção de liberdade superficial, que é utilizada como argumento para que os alunos decidam o que estudar,

seguindo a concepção de liberdade liberal e neoliberal que posiciona a cidadania como o horizonte máximo de emancipação da humanidade.

Postas em evidência essas duas concepções de liberdade presentes no contexto contemporâneo, uma assumida como *ponto de partida* e outra como *ponto de chegada*, e entendendo que a noção de liberdade na obra freireana pode, talvez, se aproximar de uma ou ambas as concepções de liberdade apresentadas, passamos ao próximo capítulo, que tem como objetivo desvelar a fundamentação filosófico-pedagógica do pensamento freireano, procedimento primordial para tal aproximação.

3 PAULO FEIRE: FUNDAMENTAÇÃO FILOSÓFICO-PEDAGÓGICA

Segundo Saviani (1990), toda prática pedagógica é vinculada a uma teoria da educação e, conseqüentemente, a uma concepção filosófica, mesmo que esta não seja evidente ao educador. Nessa direção, é fundamental compreender, primeiramente, a fundamentação filosófico-pedagógica do pensamento freireano, a partir da categorização apresentada por Saviani (2013b; 2018[1983]), para que possamos, posteriormente, discorrer sobre a noção de liberdade depreendida em sua obra e realizar uma reflexão sobre as implicações filosófico-pedagógicas para o ensino de língua.

Para tal, é necessário realizarmos um movimento de retomada do panorama histórico do conjunto de teorias pedagógicas que se delineavam durante a jornada de elaboração filosófica e pedagógica de Paulo Freire. Ao realizarmos esse movimento, apresentamos a Pedagogia Nova como foco deste trabalho – em detrimento das outras tendências pedagógicas que compunham a história da educação brasileira –, pois Saviani (2013b; 2018[1983]), conforme explicitaremos na sequência, posiciona o pensador em causa na Escola Nova, dentro de um subgrupo intitulado “Escola Nova Popular” e, posteriormente, a partir de uma investigação histórica profunda, alinha o pensamento freireano às ideias pedagógicas contra-hegemônicas (SAVIANI, 2013b, p. 415). Assim, seguimos o mesmo percurso realizado Saviani (2013b; 2018[1983]) para apresentar o pensamento filosófico-pedagógico de Paulo Freire.

Porém, para explicar essa classificação elaborada por Saviani (2013b; 2018[1983]), apresentamos a relação filosófica do pensamento freireano com as correntes teóricas da fenomenologia existencialista (mas não somente), realizada a partir das discussões propostas por Zanella (2007), assim como nas obras de debatedores marxianos que se debruçam sobre o tema, dentre eles Marx (2004[1932]), Löwy (2000[1987]) e Kosik (1976 [1963]).

Ademais, procuramos refletir introdutoriamente sobre a filiação do pensamento freireano às produções pedagógicas em busca da superação da concepção burguesa de educação, mas associado ao lema *aprender a aprender* (DUARTE, 2010a; 2010b; 2011), como forma alienada de superação da Pedagogia Tradicional e sobre o suposto alinhamento do pensamento freireano ao ideário hegemônico, progressista e nacional-desenvolvimentista (PAIVA, 1980 apud SAVIANI, 2013b).

Para além da classificação realizada a partir da possível generalização do método da pedagogia nova, buscamos destacar a distinção entre o pensamento filosófico freireano e a

orientação de autores escolanovistas burgueses, alinhados ao historicismo radical, e apresentar o pensamento filosófico do autor em causa no contexto das ideias pedagógicas contra-hegemônicas (SAVIANI, 2013b).

3.1 A PEDAGOGIA NOVA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

As teorias pedagógicas que transcorrem a história da educação brasileira podem ser divididas, a partir de Saviani (2013b), em quatro períodos¹⁰: i) período que foi fortemente influenciado pela Pedagogia Tradicional e pelo monopólio religioso; ii) aquele ainda associado à sincronia entre a vertente religiosa e Pedagogia Tradicional; iii) período no qual a Pedagogia Nova se torna proeminente – o qual daremos enfoque - que divide-se em três fases: com início na associação entre Pedagogia Tradicional e Pedagogia Nova (1932-1947), perpassando pela fase onde a Pedagogia Nova é predominante (1947-1961), até sua crise e transição para a Pedagogia Tecnicista (1961-1969); e, completando a trajetória das ideias pedagógicas no Brasil, iv) período no qual a Pedagogia Tecnicista é predominante e, também, em que surgem as ideias contra-hegemônicas e ideias neoprodutivistas (1969-2001) (SAVIANI, 2013b).

A Pedagogia Nova surge, no contexto educacional brasileiro, a partir do final do século XIX, em decorrência do processo de elaboração de críticas à teoria da Pedagogia Tradicional. Esse movimento foi influenciado fortemente pelo filósofo americano John Dewey, principal referência do movimento escolanovista. No Brasil, Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e Lourenço Filho compõem o quadro de representantes do movimento, juntamente com Francisco Campos¹¹, encarregado, a partir de 1930, pelo Ministério da Educação e Saúde Pública e responsável pela reforma que levou seu nome, composta de um conjunto de decretos que reformulou o ensino brasileiro, dentre eles, a incorporação do ensino religioso nas escolas através do decreto 19.941/1931, aliança religiosa que é explicada com base nas conveniências políticas que o apoio da Igreja Católica poderia promover ao governo Vargas (1930-1945).

¹⁰ Esse enquadramento cronológico utilizado pelo autor refere-se à projeção de cada ideia pedagógica em momentos históricos; porém, é importante destacar que as tendências apresentadas coexistiam, assim como ainda coexistem na sociedade.

¹¹ Importante destacar, como dado histórico, que Francisco Campos se filava a um ideário autoritário desde a sua primeira eleição como deputado pelo Partido Republicano Mineiro, posteriormente, na sua participação na Legião de Outubro e, também, como autor da redação da Constituição do Estado Novo de 1937 e do AI-1 do golpe de 1964. A ênfase nos autores citados como representantes brasileiros desse movimento renovador se dá pela composição do grupo de Pioneiros da Educação Nova, corrente denominada “liberal-pragmatista” por Saviani (2013b, p. 289).

Em suma, essa orientação política, que vai se transformando durante todo o processo histórico político-social vivido pelo Brasil até 1961, tinha como objetivo o alinhamento entre a preservação da ordem social vigente na época e, ao mesmo tempo, uma renovação pedagógica que já era demandada, mas que pudesse se alinhar aos interesses da orientação política que projetava uma “modernização conservadora”, baseada, principalmente, na presença de uma “equipe técnica” de renovadores no governo federal durante o Estado Novo, período o qual Dermeval Saviani denomina como aquele em que há uma associação entre Pedagogia Tradicional e Pedagogia Nova (SAVIANI, 2013b).

A crítica central elaborada pelo movimento escolanovista à Pedagogia Tradicional é determinada pela classificação desta como um método dogmático e pré-científico, por entenderem que a transformação que ocorreu na sociedade, com a Revolução Industrial, de base científica, assim, não ocorreu na educação, que continuava a seguir princípios medievais. Nessa perspectiva, a Escola Nova surge batizando seu método como propriamente científico, em detrimento à Pedagogia Tradicional, na qual destaca-se o método expositivo que segue o princípio do método científico indutivo, elaborado por Bacon, estruturado em três fases: a observação, a generalização e a confirmação (SAVIANI, 2018[1983], p. 36).

Em contrapartida, o método novo tomava como premissa que o ensino se dava como um processo de desenvolvimento da ciência (SAVIANI, 2018[1983], p. 37); assim, a partir da atividade de pesquisa, o método novo aplicava seus cinco passos, a partir dos quais, seguindo um dos ideais do movimento reformador¹², a atividade educativa é tomada como um instrumento de satisfação da curiosidade intelectual das crianças, “o aluno observa, experimenta, projeta e executa. O mestre estimula, aconselha, orienta” (AZEVEDO, 1958, p. 74 apud SAVIANI, 2013b, p. 212):

[...] uma **atividade** (1º passo) que, suscitando determinado **problema** (2º passo), provocaria o **levantamento** dos dados (3º passo), a partir dos quais seriam formuladas as **hipóteses** (4º passo) explicativas do problema em questão, empreendendo alunos e professores, conjuntamente, a **experimentação** (5º passo), que permitiria **confirmar ou rejeitar as hipóteses formuladas** (SAVIANI, 2018[1983], p. 37, grifo nosso).

¹² O movimento reformador, do qual Fernando de Azevedo participava juntamente com Lourenço Filho, lutava pelo desenvolvimento de uma pedagogia, esta, em causa, que deveria ser composta por três aspectos: escola única, escola do trabalho, na qual fazemos citação, e escola-comunidade. Para aquele autor, essa reforma desenvolveria, respectivamente, uma escola com aspecto de formação comum, obrigatória e gratuita, a escola primária; uma escola onde os aspectos do trabalho seriam desenvolvidos com interesse e prazer da criança e, como último aspecto, uma escola que se organiza em comunidade, como uma espécie de colmeia social, incentivando o trabalho em grupo (SAVIANI, 2013b, p. 212).

Em síntese, o método pautado na tendência escolanovista defende um ensino voltado ao processo de *obtenção* de novos conhecimentos, ao passo que o método tradicional se apoia no método de *transmissão* de conhecimentos herdados (SAVIANI, 2018[1983], p. 38). Em concordância com o autor, a pedagogia escolanovista promove, no campo educacional, um enfoque na *existência* (SAVIANI, 2018[1983]), isto é, o cerne do trabalho educativo está na atividade educativa como procedimento e não no *conhecimento*, como defende a pedagogia tradicional.

Historicamente, esse embate entre Escola Tradicional e Escola Nova se coloca, também, no campo filosófico-pedagógico entre a *pedagogia da essência e da existência*. Para Suchodolski (2000[1977], p. 42), a *pedagogia da existência* surge como uma alternativa na tentativa de superação da *pedagogia essencialista*, “[...] que atribui a origem do conhecimento às leis do espírito humano”.

Nessa direção, a pedagogia iniciada por Platão, que concebe o sujeito como ser empírico, abstrato e tem como centralidade o conhecimento, é ultrapassada por uma visão existencialista, centrada na atividade, onde a realidade é associada “como sinônimo de proposição de contextos situados” (PEDRALLI; NARCISO, 2021, p. 43). Este amplo movimento filosófico que repercute na história da educação engloba correntes filosóficas do pragmatismo, do vitalismo, do historicismo, do existencialismo e da fenomenologia (SAVIANI, 2018[1983]). Cabe dar relevância, ainda, à equivalência defendida por Saviani (2018[1983]), em relação às expressões *pedagogia nova* e *pedagogia da existência*, pois ambas se alinham à concepção humanista moderna de educação “[...] que se baseia justamente na valorização da relação professor-aluno, na importância da autoeducação, na importância de que a educação deve partir do educando principalmente” (SAVIANI, 1996, p. 232).

Com relação às características do método adotado no escolanovismo, o papel do professor também é colocado em xeque, já que, para esse novo modelo, o docente é passado para um segundo plano e o aluno fica, então, como detentor dos mecanismos e, portanto, centralizado no processo de escolarização:

O professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre estes e o professor. Para tanto, cada professor teria de trabalhar com pequenos grupos de alunos, sem o que a **relação interpessoal, essência da atividade educativa**, ficaria dificultada; e

num ambiente estimulante, portanto, dotado de materiais didáticos ricos, biblioteca de classe etc (SAVIANI, 2018[1983], p. 08, grifo nosso).

Ademais, esta tendência defende a educação como instrumento de reparação da marginalidade social, equalizando e adaptando os indivíduos à sociedade¹³:

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; **do professor para o aluno**; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretívismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. **Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender** (SAVIANI, 2018[1983], p. 07, grifo nosso).

De acordo com Duarte (2008, p. 08), as conhecidas pedagogias do *aprender a aprender* “[...] estabelecem uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém”. Assim, segundo essa perspectiva pedagógica, o aluno que aprende sozinho possui independência e autonomia, ao passo que, “[...] aprender como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa seria algo que não produziria a autonomia e, ao contrário, muitas vezes até seria um obstáculo para a mesma” (DUARTE, 2008, p. 08).

Duarte (2001) atribui ao campo do *aprender a aprender* as pedagogias das competências, assim como o construtivismo, a Escola Nova – conforme colocamos anteriormente – e os estudos da linha do “professor reflexivo”. Ao tratar desse lema, o autor atribui a ele, ao menos, quatro posicionamentos valorativos. O primeiro afirma exatamente o que já apresentamos sobre a Escola Nova: os conhecimentos adquiridos autonomamente possuem maior valor que aquele conhecimento transmitido por outra pessoa. O segundo ponto valorativo afirma que o método científico de aprendizagem é mais importante que o

¹³ Vale o registro de que não cabe apenas à Pedagogia Nova. No quadro delineado por Saviani (2018[1983]), estão, também, a Pedagogia Tecnicista e as teorias elencadas pelo autor como crítico-reprodutivistas, como a Teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica; Teoria da escola enquanto aparelho ideológico de estado (AIE) e Teoria da escola dualista. Sobre esse tema, o autor ainda apresenta a “teoria da educação compensatória”, como uma espécie de fenômeno em resposta às dificuldades educacionais postas em xeque pelas teorias crítico-reprodutivistas, como um conjunto de ações formuladas para compensar deficiências de diversas origens, em forma de função equalizadora, mas deixando de lado a própria ação pedagógica.

conhecimento científico por si só, ou seja, mais vale o aluno adquirir um método de aquisição, do que se apropriar de conhecimentos já existentes. O terceiro coloca como ponto central os interesses e as necessidades dos alunos para uma atividade verdadeiramente educativa. O quarto ponto valorativo do lema *aprender a aprender* está na adaptação, da educação, às mudanças constantes da sociedade, ou seja, seguindo a dinâmica efêmera da sociedade, os conhecimentos são superados e substituídos por outros rapidamente.

Seguindo os aspectos que são apresentados pelo autor, nos moldes da Escola Nova, a educação e o aprendizado devem acompanhar o desenvolvimento da sociedade moderna, que se modifica de forma constante e veloz. Assim, “[...] o indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos” (DUARTE, 2001, p.37). Conforme postula o autor, é possível depreender, assim, um plano de educação voltado à sociedade capitalista, para a “[...] competição por postos de trabalho, na luta contra o desemprego [...]” e “[...] formação da capacidade adaptativa dos indivíduos” (DUARTE, 2001, p. 38).

A ascensão da Escola Nova no contexto educacional brasileiro - que tomou força com a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)* - foi marcada, também, por um movimento de ruptura com a igreja católica e seus educadores. Essa ruptura por conta de interesses não dura muito tempo, pois há, nesse período, um equilíbrio entre ambas as concepções, *humanista tradicional*¹⁴, dos católicos, e *humanista moderna*¹⁵, dos escolanovistas, que pode ser destacado com base nos esforços das escolas católicas de adentrar ao movimento escolanovista, com o oferecimento de cursos e seminários sobre as ideias pedagógicas novas, como a de Montessori, movimento que resultou em uma espécie de “Escola Nova Católica”, que buscava uma renovação pedagógica, visto que grande parte das famílias da elite buscavam escolas com ideais da Pedagogia Nova. A partir dessa necessidade, as escolas católicas renovaram suas metodologias, mas mantiveram seus objetivos religiosos de educação (SAVIANI, 2013b).

¹⁴ O humanismo tradicional, da igreja católica, é determinado pela visão essencialista do ser humano, focada no conhecimento. Assim, as mudanças que ocorrem no gênero humano, são, em geral, acidentais, visto que o homem é, nesta aceção, constituído por uma essência imutável – mesmo considerando a criança, ainda, um ser inacabado (SAVIANI, 2018[1983]; 1980).

¹⁵ A concepção humanista moderna possui uma visão existencialista do homem, pautada no cotidiano, na atividade, precedendo, assim, a essência. Concebe o homem como um ser “completo desde o nascimento e inacabado até morrer” (SAVIANI, 1980, p. 18).

Cabe ainda destacar que o termo *humanismo* também foi apropriado pelo pensamento neoliberal e alinhado à concepção pedagógica do “aprender a aprender”, já citada anteriormente, que busca uma formação humana adaptada ao sistema vigente, o capital. Esse lema pedagógico, fundamentado pela concepção epistemológica idealista, conduz a um processo formativo centrado no individualismo capitalista, voltado às necessidades pragmáticas do cotidiano imediato alienado dos sujeitos (DUARTE, 2011).

Durante o período de soberania da Escola Nova, entre a década de 1950 e 1960, houve também a ascensão de diversos movimentos populares, que “[...] reivindicavam uma participação maior na sociedade [como o voto], e faziam reivindicações também do ponto de vista escolar” (SAVIANI, 2018[1983], p. 41). Assim, buscava-se desenvolver a escola como um instrumento de participação do proletariado na sociedade democrática, nos processos políticos, atendendo, com isso, ao interesse da burguesia que demandava a instrução das camadas populares para que pudessem escolher os melhores governantes do ponto de vista dominante. Emerge, nesse período, o movimento Paulo Freire de Educação, que possui, segundo Saviani (2018[1983]), alinhamento comum com as ideias da Escola Nova, como uma espécie de “Escola Nova Popular”, no qual destaca-se a fenomenologia, mas não só, como perspectiva epistemológica e a inspiração na concepção humanista moderna, no âmbito da dimensão pedagógica do pensamento freireano. Passemos às especificidades da classificação elaborada por Saviani (2018[1983]).

3.2 CONTRA HEGEMONIA FREIREANA E SEU FUNDAMENTO FILOSÓFICO-PEDAGÓGICO

Saviani elabora, em *Escola e Democracia* (2018[1983]), uma classificação da pedagogia freireana que, especialmente, no momento histórico vivido, movido pelo senso comum neoliberal (MAZZEU; DUARTE, 2020) e pelo obscurantismo beligerante (DUARTE, 2018a), causa certa polêmica. O desconforto ocorre, em geral, pela recente comemoração do Centenário de Paulo Freire e, mais, pela crescente posição errante, dos movimentos de esquerda, despida de críticas àquilo tudo que é considerado “oposição” político-ideológica e partidária ao neoliberalismo. Assim, essa espécie de classificação elaborada pelo autor precisa ser contextualizada historicamente, para que possa ser, posteriormente, destrinchada e explicada em seu fundamento.

Reunindo textos produzidos entre 1981 e 1983, a obra *Escola e Democracia* (2018[1983]) é concebida durante o período histórico de transição entre a ditadura militar e a redemocratização do Brasil. A época de sua primeira edição foi marcada pela tentativa de implantação, por parte dos governos que se assumiram como oposição ao regime militar, de “[...] políticas educativas ‘de esquerda’ [...], [as quais] foram, de modo geral, frustrantes” (SAVIANI, 2013b, p. 422-423).

Essa frustração assumida pelo autor tem como referência o reflexo, não só na educação, resultante do novo clima político (neoliberal) e cultural (pós-moderno) que se instaurou durante a década de 1990. Esse período pós-ditadura que vinha repleto de possibilidades de transformação da sociedade resultou, na realidade, na perda do vigor e do entusiasmo que as “pedagogias da educação popular” promoveram durante os anos de chumbo, tendo como maior manifestação o projeto “Escola Cidadã” formulada pelo instituto Paulo Freire, sob direção de José Romão e Moacir Gadotti (ROMÃO; GADOTTI, 2004 apud SAVIANI, 2013b, p. 423).

Assim, o delineamento da adesão por pedagogias contra-hegemônicas¹⁶ da esquerda progressista e não por uma pedagogia com compromisso verdadeiramente revolucionário é reflexo desse clima político-cultural que se estabelece no país pós-ditadura, uma vez que, no bojo das ideias pedagógicas (SAVIANI, 2013b) que coexistiam e ainda coexistem, podendo empenhar-se em direção a um projeto educacional que contribua estrategicamente para a transformação revolucionária da sociedade, fez-se o oposto, optando pela manutenção da ordem do capital (CRUZ MARTINS; TORRIGLIA, 2016).

Nosso objetivo, com o desvelamento do fundamento filosófico-pedagógico do pensamento freireano, conforme pontuamos inicialmente, não é o de limitar o pensamento de Paulo Freire às ideias da Escola Nova Popular, o que seria possível apenas se nos mantivéssemos na superficialidade deste tema, sem um estudo mais profundo da obra do autor, o que não é o caso; nem o de lançar o pensamento do autor em causa numa generalização aplanada que responde à pecha do neoliberalismo. Assumimos, contudo, uma posição histórica e de classe, que *nega/conserva/supera*, a partir da apropriação crítica, as perspectivas existentes, não apenas como instrumento de conhecimento, mas também de ação (LÖWY, 2000[1987], p.

¹⁶ No contexto das ideias pedagógicas apresentadas por Dermeval Saviani, a contra-hegemonia “ia desde os liberais progressistas até os radicais anarquistas, passando pela concepção libertadora e por uma preocupação com a fundamentação marxista” (SAVIANI, 2013b, p. 414). Trataremos especificamente desta questão ao final desta seção.

131). Reconhecemos a luta deste singular pensador do cenário brasileiro em favor do acesso à educação - e conseqüentemente ao voto -, na busca por dar condições para a superação da consciência ingênua dos sujeitos em direção a um lugar de criticidade, um compromisso que à época representou uma ameaça ao regime ditatorial.

Em vista disso, a questão central que envolve o posicionamento elaborado por Saviani (2018[1983]) deve ser melhor analisada e, para tal, apresentamos a citação em que o autor, ao discorrer sobre os métodos pedagógicos novos e tradicionais, o faz:

E nessa direção [da generalização dos métodos novos] que surgem tentativas de constituição de uma espécie de “Escola Nova Popular”. Exemplos dessas tentativas são a “Pedagogia Freinet” na França e o “Movimento Paulo Freire de Educação” no Brasil. Com efeito, de modo especial no caso de Paulo Freire, é nítida a inspiração da “concepção ‘humanista’ moderna de filosofia da educação”, por meio da corrente personalista (existencialismo cristão). Na fase de constituição e implantação de sua pedagogia no Brasil (1959-1964), suas fontes de referência são principalmente Mounier, G. Marcel, Jaspers (Freire, 1967).

Parte-se da crítica à pedagogia tradicional (pedagogia bancária) caracterizada pela passividade, transmissão de conteúdos, memorização, verbalismo etc. e advoga-se uma pedagogia ativa, centrada na iniciativa dos alunos, no diálogo (relação dialógica), na troca de conhecimentos. A diferença, entretanto, em relação à Escola Nova propriamente dita, consiste no fato de que Paulo Freire se empenhou em colocar essa concepção pedagógica a serviço dos interesses populares (SAVIANI, 2018[1983], p. 54).

Paulo Freire foi um autor que, durante sua jornada de elaboração teórica, trabalhou com diversas correntes filosóficas e múltiplos autores para dialogar com as circunstâncias sociais e históricas de cada período, que inspiraram seu pensamento humanista. Isso por si só já faz uma importante indicação da perspectiva epistemológica que guiou a elaboração teórico-filosófica sobre a educação desenvolvida pelo autor.

De antemão, a característica “híbrida” da obra freireana pode ser expressada, na área da Linguística Aplicada, como atinente à orientação que presa pela indisciplinaridade (MOITA LOPES, 2013) das áreas do conhecimento. Essas correntes teórico-filosóficas se caracterizam pela aproximação de ideias, conceitos, concepções de realidade e de projeto social de inúmeros autores, que independem das vinculações filosófico-epistemológicas e/ou pedagógicas assumidas.

Essa tendência secundariza o aprofundamento teórico necessário, sob a perspectiva do materialismo histórico e dialético, nas pesquisas e elaborações sobre a educação (MORAES, 2009), resultando em um embaralhamento filosófico-epistemológico. Essa característica de

falta de vinculação filosófico-epistemológica efetiva da obra freireana – ou o seu posicionamento fronteiro (MOITA LOPES, 2013) – pode se aproximar ao paradigma pós-moderno, que fragmenta o debate filosófico e pedagógico (DUARTE, 2016b), e, ainda, que “toda teoria tem consequências” (THOMPSON, 1978 apud MORAES, 2009). Aprofundaremos mais esta discussão no capítulo final deste trabalho.

Dentre as referências citadas na obra freireana estão autores representantes da *fenomenologia* e do *existencialismo* (personalismo cristão) como Karl Jaspers, Erich Fromm, Tristão de Ataíde, João XXIII, Simone Weil, Gabriel Marcel, Jacques Maritain, Emmanuel Mouneir, Edmund Husserl, Karl Jaspers e Friedrich Hegel, bem como representantes do *marxismo*¹⁷, como Karl Marx, Karel Kosik, Friedrich Engels, György Lukács, entre outros.

Tomando tais pontos como premissa, assumimos que o alinhamento filosófico freireano tem sua base, principalmente, mas não só, na *fenomenologia existencialista* e, para evidenciar esse posicionamento, passaremos a explorar as análises elaboradas por Zanella (2007) sobre o tema. Contudo, cabe destacar, como afirmamos, que este não é o único alinhamento teórico presente na obra freireana. Conforme examinaremos em seguida, há, no decorrer dos escritos de Paulo Freire, um complexo aparato filosófico, os quais demandam estudo mais profundo dada a sua extensão.

Zanella (2007, p. 06), ao discorrer sobre o método fenomenológico existencialista, presente, segundo sua defesa, na obra de Freire, aponta a nítida presença das categorias “[...] da fenomenologia: *consciência, intencionalidade e mundo* [...]”, conceitos com os quais o autor em causa trabalha quando elabora sua crítica à educação bancária (tradicionalismo).

As categorias da fenomenologia, presentes no cerne da obra freireana e apresentadas didaticamente por Zanella (2007), são utilizadas em conjunto para explicar um dos conceitos fundamentais do pensamento de Paulo Freire: *a tomada de consciência*. Cabe destacar que daremos enfoque, aqui, a essa “noção”, pois identificamos o estabelecimento de intrínseca relação entre o desenvolvimento/a tomada de consciência e a categoria de liberdade na obra freireana.

Em *Pedagogia do Oprimido* (1987[1968]), Freire define *consciência*, inicialmente, a partir de Álvaro Vieira Pinto:

¹⁷ Trataremos da problemática que envolve a conciliação das perspectivas fenomenológica e marxista no capítulo final deste trabalho.

O próprio da consciência é estar com o mundo e este procedimento é permanente e irrecusável. Portanto, a consciência é, em sua essência, um ‘caminho para’ algo que não é ela, que está fora dela, que a circunda e que ela apreende por sua capacidade ideativa. Por definição, continua o professor brasileiro, a consciência é, pois, método, entendido este no seu sentido de máxima generalidade. Tal é a raiz do método, assim como tal é a essência, da consciência, que só existe enquanto faculdade abstrata e metódica (FREIRE, 1987[1968], p. 56).

O contato destes autores, Pinto e Freire, é estabelecido por meio do Instituto Superior de Estudos Brasileiros – ISEB¹⁸ e se aprofundou durante o período de exílio que passaram juntos no Chile em 1965, onde ministram cursos e conferências para professores (GONZATTO; MERKLE, 2017). Ambos se aproximam pelo compartilhamento da influência do pensamento teórico-filosófico da fenomenologia e do existencialismo. Álvaro Vieira Pinto é reconhecido por ser um pensador que “[...] sempre orbitou em torno da intelectualidade católica, cumprindo a mesma senda que outros vários pensadores dessa cepa também fizeram” (CÔRTEZ, 2020, p. 06). Alinhado à ideologia Nacional-Desenvolvimentista, teve grande influência no pensamento freireano, citado em pelo menos onze obras do autor e desenvolveu, posicionando-se politicamente à esquerda, igualmente a Freire, com uma “[...] leitura terceiro-mundista da realidade brasileira, [sob influência] do existencialismo e do marxismo” (GONZATTO; MERKLE, 2017, p. 294).

Sistematicamente, assim como realizado por Zanella (2007), passemos a *intencionalidade*, categoria da fenomenologia utilizada por Freire para desenvolver a noção de consciência para a educação libertadora/problematizadora/progressista:

Ao contrário da ‘bancária’, a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é sua intencionalidade, nega os comunicados e existência a comunicação. Identifica-se com o próprio da consciência que é sempre ser consciência de, não apenas quando se intenciona a objetos, mas também quando se volta sobre si mesma, no que Jaspers chama de ‘cisão’. Cisão em que a consciência é consciência de consciência (FREIRE, 1987[1968], p. 67).

Essa noção de intencionalidade utilizada pelo autor em causa só faz provar ainda mais sua influência pela fenomenologia, uma vez que essa corrente, a partir do pressuposto metafísico idealista latente da tradição filosófica, concebe o conhecimento e a ciência como

¹⁸ Órgão criado em meio a discussões que abarcavam o desenvolvimento nacional, advindo da industrialização, e penetrava suas “ideias-guias” na educação (SAVIANI, 2013b).

“ficções idealizantes”, na qual “[...] as leis científicas antes de estarem na realidade, estão no pensamento e são construções do sujeito [...]” (ZANELLA, 2007, p. 17).

O embate entre mundo da aparência e mundo da essência, presente na fenomenologia, é explicado por Zanella (2007) para estabelecer um coerente alinhamento do autor em causa à essa tradição teórico-filosófica da década que se fez presente, no ideário educacional brasileiro, as ideias pedagógicas escolanovistas e, posteriormente, da contra-hegemonia progressista. Zanella (2007, p. 18) afirma que “[...] o desafio [da fenomenologia] consiste em reintegrar o mundo da ciência ao mundo da vida, numa nova concepção de ciência [...]”, concepção esta que busca “[...] refletir sobre o vivido, sobre as percepções da situação existencial, a fim de que se possa ‘explicitar a ‘consciência real’ da objetividade’” (FREIRE, 1987 [1968], p. 109 apud ZANELLA, 2007, p. 18), em movimento oposto ao que realiza a teoria marxiana, segundo o autor, em que “Decodificar a realidade [...] é desvelar as leis objetivas do real enquanto reflexo destas no pensamento que as interpreta e as analisa” (ZANELLA, 2007, p. 18).

Ainda sobre as categorias da fenomenologia, Freire (1987[1968]), ao dissertar sobre as experiências nos Círculos de Cultura, apresenta o conceito de *mundo* como algo que se forma em conjunto com a consciência:

Na verdade, não há eu que se constitua sem um não-eu. Por sua vez, o não-eu constituinte do eu se constitui na constituição do eu constituído. **Desta forma, o mundo constituinte da consciência se torna mundo da consciência, um percebido objetivo seu, ao qual se intenciona.** Daí a afirmação de Sartre, anteriormente citada: “consciência e mundo se dão ao mesmo tempo” (FREIRE, 1987[1968], p. 71, grifo nosso).

Deste conceito depreensível na obra de Freire, Zanella (2007) destaca como característica a pluralidade de consciências, segundo a qual “[...] o fundamento do mundo não está num eu puro, mas na pluralidade das consciências¹⁹, na intersubjetividade²⁰” (ZANELLA, 2007, p. 07). Esta concepção de representação da realidade, por sua vez, é elaborada por Freire

¹⁹ “O mundo receberá, pois, seu sentido, não de um eu único que traria em si todas as luzes da razão, mas da pluralidade das consciências, através do encontro e dos intercâmbios das quais o mundo acede à objetividade como sendo o mesmo mundo do qual todas as consciências participam. A constituição do mundo não é mais consequentemente um fenômeno subjetivo, mas um fenômeno intersubjetivo, o qual conduzirá Husserl a ampliar a subjetividade transcendental àquilo que denomina uma intersubjetividade transcendental. O mundo não é minha representação, ele é nosso mundo ou, enquanto mediatiza os intercâmbios entre os sujeitos, um intermundo, como designará Merleau-Ponty” (DARTIGUES, s.d., p. 62 apud ZANELLA, 2007, p. 07).

²⁰ As contradições que envolvem a conceitualização da noção de intersubjetividade são claras para as autoras deste trabalho, assim como é clara a adesão dessa noção no âmbito das teorias pós-modernas; entretanto, por se afastar dos objetivos do trabalho, opta-se por não realizar uma discussão sobre este tema.

a partir do existencialismo de Sartre²¹, segundo o qual o fundamento epistemológico do autor em causa ganha nitidez.

Deste modo, mais do que apresentar as relações estabelecidas entre as categorias da fenomenologia e o desenvolvimento/formação de consciência na obra freireana, Zanella (2007) aponta, também, as distintas formas de consciência apresentadas pelo autor em causa. Estas distintas formas são expressadas através dos conceitos de *presentificação* e de *entrada* dos objetos na consciência, e sustentam que a consciência, no pensamento filosófico freireano, é sempre consciência *de algo*: “A mesa em que escrevo, os livros, a xícara de café, os objetos que me cercam estão simplesmente **presentes** à minha consciência e não **dentro** dela. Tenho a consciência deles [,] mas não os tenho dentro de mim” (FREIRE, 1987[1968], p. 63, grifos do autor).

Essa noção é assumida, nos parece, como processo de conhecimento da realidade como um agrupamento das formas fenomênicas que penetram na consciência humana e assumem aspecto natural e independente, como “[...] projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens” (KOSIK, 1976 [1963], p. 15). Assim, a consciência é apresentada como consciência exteriorizada, estranhada (MARX, 2004).

Convém destacar que, mesmo posicionado em tal filosofia, em concordância com Zanella (2007), Freire também se assume, em certa medida, como idealista, quando, além de afirmar a existência de Deus, assume um caráter transcendental à religião, que é tomada como instrumento de libertação dos homens. O sujeito, no pensamento freireano, é concebido como ser inconcluso e histórico, que está “sendo” no e com o mundo e com a realidade, ambos inacabados também. O homem expressa em sua essência uma natureza divina, representada pela ligação divina com o seu Criador. Essa essência é representada pela transcendência do homem:

A sua transcendência está também, para nós, na raiz de sua finitude. Na consciência que tem desta finitude. Do ser inacabado que é e cuja plenitude se acha na ligação com seu Criador. Ligação que, pela própria essência, jamais será de dominação ou de domesticação, mas sempre de libertação. Daí que a Religião — *religare* — que encarna este sentido transcendental das relações do homem, jamais deva ser um instrumento de sua alienação (FREIRE, 1996[1965], p. 48, grifos do autor).

²¹ Kosik (1976 [1963], p. 35), ao desenvolver sua crítica aos métodos de redução, que apenas explica os fenômenos da realidade (dentro da concepção de realidade distinta a do materialismo histórico) como representação abstrata, alinhada à concepção metafísica da matéria, pondera em nota que, para Sartre, “o materialismo não pode ser a filosofia da revolução”.

Aqui cabe, também, um destaque ao posicionamento defendido por Freire ao dissertar sobre as reações sectárias à obra *Pedagogia do Oprimido*:

Entre estes, haverá, talvez, os que não ultrapassarão suas primeiras páginas. **Uns, por considerarem a nossa posição, diante do problema da libertação dos homens, como uma posição idealista a mais, quando não um "blabláblá" reacionário.** “Blabláblá” de quem se “perde” falando em vocação ontológica, em amor, em diálogo, em esperança, em humildade, em simpatia. Outros, por não quererem ou não poderem aceitar as críticas e a denúncia que fazemos da situação opressora, situação em que os opressores se “gratificam”, através de sua falsa generosidade (FREIRE, 1987[1968], p. 25, grifo nosso)

Já em *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, Freire traz à tona novamente essa discussão, passados quase trinta anos da publicação do primeiro livro aqui em análise:

Falei em conscientização porque, **mesmo tendo tido resvalamentos na direção idealista, minha tendência era rever-me cedo e, assim, assumindo a coerência com a prática que tinha, perceber nela embutido o movimento dialético consciência-mundo.** Numa posição antidialeticamente mecanicista eu teria, como todos os mecanicistas, renegado a conscientização, a educação, antes da mudança radical das condições materiais da sociedade. (FREIRE, 2013[1992], p. 121, grifo nosso).

Segundo Machado (2016), para a fenomenologia, a consciência é fator fundamental para reconhecer a realidade. Neste sentido, ela reconhece a realidade como aquilo que, a partir da consciência do sujeito, é empreendido; a consciência é o agente de sentido. Assim, a realidade é concebida a partir da perspectiva de cada sujeito.

Importante destacar que diferente da fenomenologia, que toma a consciência como produtora da realidade objetiva, a perspectiva marxiana toma a consciência como aspecto resultante da ação humana como *genérico humano* (DUARTE, 2013), ou seja, categoria histórica que tem se produzido em movimento dialético entre a atividade social humana e realidade objetiva concreta, estas, marcadas pela luta de classes e contradições do sistema capitalista, também produto da história humana (DUARTE, 2013). Para a pedagogia freireana, o homem, como sujeito no mundo, possui uma natureza divina, “[...] existe uma natureza humana dada pela sua ligação com o Criador que está presente em todos os homens [existencialismo cristão]. Essa inteligência é que possibilita a humanização [...]” (MACHADO, 2016, p. 91).

Segundo a teoria marxiana, a seu turno, a verdadeira possibilidade de humanização de forma alguma é realizada em alinhamento ao exposto no excerto acima. Diferente do posicionamento existencialista, o processo histórico de humanização é realizado “[...] pelo processo de objetivação, que tem como condição para sua realização a apropriação, pelo indivíduo, dos resultados da atividade das gerações que lhe antecederam” (DUARTE, 2013, p. 50). O destaque aqui se faz, como desenvolvemos no segundo capítulo deste trabalho, à característica contraditória própria da humanização realizada no sistema capitalista, que realizada pelo intermédio de relações sociais alienadas, na qual o homem cria possibilidades para uma vida livre e universal e, ao mesmo tempo, limita o acesso às máximas possibilidades do gênero humano para a maior parte dos indivíduos (DUARTE, 2013).

Como resultado do desvelamento teórico-filosófico apresentado, temos como questões postas ‘o que é o idealismo?’ ‘O que é ser idealista?’. Segundo o que coloca Freire, ser idealista é ser antidialético, assumir a conscientização como instrumento da mudança no âmbito do pensamento, na intimidade da consciência do homem, deixando o mundo real e concreto intocado. “Haveria assim apenas palavreado” (FREIRE, 2013[1992], p. 121).

Esse postulado que Freire (2013) adota como “palavreado” vai em direção ao movimento antitradicionalista assumido pela pedagogia freireana, dilema histórico estabelecido entre as tendências pedagógicas tradicional e inovadora. Saviani (2012), explica esse embate da seguinte forma: se a primeira tendência assume como primordial o conhecimento do professor como aquele teoricamente fundamentado e possível de transmissão aos alunos através de métodos adequados, a segunda reforça o papel do aluno como responsável pela construção do conhecimento escolar na prática, que parte das experiências do próprio aluno, no qual “o docente participa das atividades em condições de igualdade com ele e não mais como aquele que detém o conhecimento e o método de gerar a aprendizagem dirigindo o processo” (SAVIANI, 2012, p. 104 apud VALDEMARIK, 2004b).

De saída, ao assumir esse segundo aspecto como concepção, a obra freireana recai novamente ao fundamento pedagógico escolanovista, uma vez que “a referência básica da construção do conhecimento”, na obra freireana, é a relação, o diálogo e a realidade como essência do processo educativo, como ato cognoscente “entre sujeitos que se relacionam em igualdade de condições” (ZANELLA, 2007, p 11).

Esse confronto estabelecido entre a pedagogia tradicional (teoria) e a pedagogia nova (prática), tem em seu interior uma relação de oposição entre verbalismo e ativismo, no qual

“[...] o verbalismo é o falar por falar, o blábláblá, o culto da palavra oca; e o ativismo é a ação pela ação, a prática cega, o agir sem rumo claro, a prática sem objetivo” (SAVIANI, 2012, p. 110). Ao contrário do “mantra” escolanovista convencionado há décadas na educação, que estabelece o professor como facilitador e o aluno como agente do processo educativo, em que teoria e prática se excluem mutuamente, Saviani (2012, p. 108) defende que “[...] teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana”. Ambas, “[...] são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana”; isso porque “[...] ato de antecipar mentalmente o que será realizado significa exatamente que a prática humana é determinada pela teoria. Portanto, quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consistente e eficaz é a atividade prática” (SAVIANI, 2012, p. 109).

No que compete ao idealismo, aquele que assumimos aqui na classificação de Freire parece ser diferente daquilo que é postulado pelo autor. O idealismo é, nesses termos, aquela corrente que assume o caráter empírico do homem, o pensamento como fator primeiro de sua constituição e atribui à natureza, ao material, um valor secundarizado. Diferentemente, por exemplo, do modo como toma o marxismo, que assume o mundo material como aquele que antecede mundo do pensamento, do espírito e até mesmo o homem, desta forma, em oposição ao idealismo metafísico, então, onde a realidade é tomada como algo dependente do mundo das ideias.

Desta forma, conforme afirma Marx: “A natureza que vem a ser na história humana - no ato de surgimento da história humana - é a natureza efetiva do homem, por isso a natureza, assim como vem a ser por intermédio da indústria, ainda que em figura estranhada, é a natureza *antropológica verdadeira*” (MARX, 2004[1932], p.112, grifo do autor).

Em concordância com Zanella (2007), o que envolve essa discussão sobre o idealismo de Freire é a contradição sobre como se delineia a *concepção de homem* na obra do autor em causa. Isso porque, a um só tempo, Freire assume o homem como ser inconcluso, histórico e, também, como ser que está em busca de sua vocação de *ser mais*, atribuindo a ele uma essência divina. Na obra freireana, *ser mais*, de acordo com Zanella (2007), é vocação divina²² e histórica do processo de humanização dos homens. “O ser mais, é uma vocação intrínseca ao homem em

²² Freire toma “ser mais” como vocação ontológica do ser humano, conceito que necessita de estudo mais aprofundado, uma vez que *ontologia* pode ser concebida de distintas formas dentro do pensamento freiriano, tanto pelo fundamento marxista quanto alinhada a uma concepção metafísica de ontologia (KOSIK, 1976 [1963]). Neste trabalho, seguimos a aposta feita por Zanella (2007), que toma a vocação humana, na obra freiriana, alinhada à concepção do existencialismo cristão.

busca da libertação, em que o sentido da vida está em seu reencontro com Deus” (ZANELLA, 2007, p. 06). Em virtude desses aspectos, é que o pensamento freireano é tomado como idealista cristã (essencialista) ao mesmo tempo que é tomado como existencialista.

Retornando às discussões sobre o desenvolvimento da consciência, concordamos com Zanella (2007) quando afirma que, para Freire, é a partir da problematização da realidade, fenômeno manifestado na consciência, que é, a um só tempo, objetiva e subjetiva, que haverá a possibilidade de transformação²³. Desta forma, o ponto de partida para o desenvolvimento/tomada de consciência é a realidade, assumida como fenômeno, da classe oprimida. A consciência, aqui, como processo de conhecimento, é resultado da relação educador-educandos e tomada no “fluxo imanente de vivências” (CHAUI, 1992, p. 08 apud ZANELLA, 2007, p. 10). Trataremos mais profundamente sobre o desenvolvimento da consciência no capítulo seguinte, pois concebemos, também, dentro da amálgama filosófica freireana, a presença da tendência racionalista idealista, de Hegel.

Para que possamos dar continuidade à discussão do que cerca a classificação de Saviani (2018[1983]), é necessário tratar, também, de alguns elementos que competem à dimensão pedagógica na obra freireana, tais como: o papel do conhecimento, do professor, do aluno, da escola e qual o projeto formativo e social atinente à Pedagogia Libertadora, de Freire.

O posicionamento crítico encontrado na obra de Freire define a pedagogia tradicional (denominada como bancária) como uma pedagogia de educação *narradora*. Segundo o autor, através do depósito/transferência/narração de conhecimentos e valores, como um ato unilateral do professor, é que os educandos são adaptados ao mundo da opressão, estes “meros pacientes” (FREIRE, 1987[1968], p. 68). Freire caracteriza o conhecimento na pedagogia tradicional como “[...] conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram [...]”, e o professor como sujeito que é detentor do conhecimento e que “[...] conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado” (FREIRE, 1987[1968], p. 57-58).

Já na concepção problematizadora, defendida pelo autor, a educação é um ato gnosiológico, cognoscente e dialógico, que tem base no diálogo, a partir do que supera-se a

²³ Importa destacar que, ao tomar as críticas elaboradas por ele mesmo em contraposição ao que desenvolveu, em *Educação com prática da Liberdade*, obra em que delineava a consciência como uma espécie de motivador psicológico para a transformação, Freire afirma que: “O meu equívoco não estava obviamente em reconhecer a fundamental importância do conhecimento da realidade no processo de sua transformação. O meu equívoco consistiu em não ter tornado estes polos — conhecimento da realidade e transformação da realidade — em sua dialeticidade. Era como se desvelar a realidade significasse a sua transformação” (FREIRE, 2013[1992], p. 119-120).

contradição educador-educando, estes não se encontrando mais em uma relação autoritária. Nesta, o professor é “[...] mediatizador da reflexão crítica de ambos [educador e educando]”, e torna-se, também, sujeito do processo educativo (FREIRE, 1987[1968], p. 69). Aqui, o papel do educador é “[...] proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da ‘doxa’ pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá, no nível do ‘logos’” (FREIRE, 1987[1968], p. 70).

O aluno, na concepção problematizadora de educação, é tomado no centro do processo educativo, a partir da qual, mediatizado pelo mundo, educa também o educador (FREIRE, 1987[1968]). Neste sentido, ao discorrer sobre a prática educativa esperançosa, Freire (1996[1965], p. 80) coloca: “Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e à esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria”.

O conhecimento, para a concepção pedagógica de Freire, é aquele que “parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens [...]” (FREIRE, 1987[1968], p. 72), que respeita a experiência social dos alunos (FREIRE, 1996[1965]). Ele é, neste caso, processo de busca dos homens inconclusos: “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1987[1968], p. 58).

Em contraposição a vários aspectos da dimensão pedagógica defendida pela obra freireana, Moura *et al.* (2010), com base nos estudos desenvolvidos pela teoria histórico-cultural, toma a educação (atividade de aprendizagem) como “atividade [...] intencional, sistematizada e organizada, que objetiva a formação do pensamento teórico” (MOURA *et al.*, 2010, p. 211). Nesta acepção, a atividade de ensino do professor, “[...] deve criar [no estudante] um motivo especial para a sua atividade: estudar e aprender teoricamente sobre a realidade. É com essa intenção que o professor organiza a sua própria atividade e suas ações de orientação, organização e avaliação”, atuando como mediador da relação entre os estudantes e os objetos do conhecimento (MOURA *et al.*, 2010, p. 213). Aqui, “[...] os conhecimentos teóricos são ao mesmo tempo objeto e necessidade na atividade de aprendizagem” e, por eles, seja efetivada a “[...] apropriação teórica da realidade (MOURA *et al.*, 2010, p. 209).

Nesta acepção, o professor não está em relação de igualdade com os alunos, como um “coordenador de debates”, como é assumido pela pedagogia freireana (MACHADO, 2016, p. 180), mas é “[...] aquele que concretiza objetivos sociais objetivados no currículo escolar,

organiza o ensino: define ações, elege instrumentos e avalia o processo de ensino e aprendizagem” (MOURA *et al.*, 2010, p. 216).

Portanto, ainda que esse delineamento desenvolvido na obra freireana tenha comprometimento com a possível formação do sujeito que reflete criticamente sobre a realidade, e desta forma, com consciência crítica e de classe, esse direcionamento, em concordância com Machado (2016), não contribui para a superação “[...] que tenciona impedir que o professor faça o que, no nosso entendimento, é constitutivo da essência da atividade educativa, ensinar” (MACHADO, 2016, p.180).

Outra característica que se constitui como central à concepção pedagógica de Paulo Freire se encontra, segundo Saviani (2013b), na conclusão de sua tese intitulada “Educação e atualidade brasileira”. Saviani (2013), ao catalogar, em tópicos, a elaboração de Freire (1959 apud SAVIANI, 2013b, p. 327-328) sobre o cenário educativo brasileiro, evidencia uma perspectiva pedagógica que está alinhada à “[...] sociedade industrial impulsionada economicamente pelo capitalismo de mercado, sob a forma política da democracia liberal em consonância com a visão nacional-desenvolvimentista”.

A ideologia Nacional-Desenvolvimentista se desenvolve, economicamente, sob os governos que combinavam os interesses das classes antagônicas em favorecimento à expansão dos setores econômicos da sociedade movida pelo capital, esses que realizavam encaminhamentos educacionais alinhados a uma política pró-americanista (LOMBARDI, 2014), com discurso que defende a liberdade e a igualdade de direitos, ou seja, revestidos de valores populistas (SILVA, 2010), defendendo-se a transformação estratégica, pela industrialização da sociedade, em busca da resolução dos problemas sociais.

A educação, assumindo papel fundamental no percurso desse projeto de desenvolvimento, passa a seguir as recomendações gerais dos órgãos internacionais, assim como a ter representantes liberais para a reformulação do ensino brasileiro (LOMBARDI, 2014), estes que já citamos anteriormente como representantes da Escola Nova no Brasil. Quanto às correntes pedagógicas, esse alinhamento é caracterizado pelo período em que há o equilíbrio entre as tendências pedagógicas tradicionais e escolanovistas e, posteriormente, sob o predomínio da influência da pedagogia nova (SAVIANI, 2013b).

Desta forma, Paiva (2000, p. 35 apud SILVA, 2010, p. 186) relaciona o pensamento freireano ao ideário hegemônico da época, pois parece que “[...] essa foi a formulação teórica [escolanovista e nacional-desenvolvimentista] que mais fortemente marcou o seu trabalho nos

anos 50 e 60 [...]”. Essa visão social de mundo pode ser observada em *Educação como prática da liberdade*, quando o autor discorre sobre a democratização da cultura:

Estávamos convencidos, com Mannheim, de que “à medida em que os processos de democratização se fazem gerais, se faz também cada vez mais difícil deixar que as massas permaneçam em seu estado de ignorância”. Referindo-se a este estado de ignorância, não se cingiria Mannheim, apenas, ao analfabetismo, mas à inexperiência de participação e ingerência delas, a serem substituídas pela participação crítica, uma forma de sabedoria. Participação em termos críticos, somente como poderia ser possível a sua transformação em povo, capaz de optar e decidir (MANNHEIM, 1946, p. 50 apud FREIRE, 1996[1965], p. 110).

Parece-nos que, a partir desse excerto da obra, pode ser aferido um alinhamento com os ideais progressistas – pelo qual, o próprio Freire (2002[1996]; 2013[1992]) tomava sua prática pedagógica –, porém com certa orientação aos moldes neoliberais, ao qual nos referimos no capítulo anterior, em que a liberdade é tomada como sinônimo de cidadania ativa e crítica²⁴.

Ainda filiado aos ideais progressistas que tomavam a educação nos tempos pós ditadura, concordamos com Gadotti (2004) quando faz referência a uma associação do pensamento de Paulo Freire com o escolanovismo de John Dewey. Isso porque, durante nosso percurso de pesquisa, foi possível perceber certo posicionamento do autor em causa em direção aos princípios do lema *aprender a aprender*, mesmo que, em sua obra, defenda a transformação da sociedade

O que a pedagogia de Paulo Freire aproveita do pensamento de John Dewey é a ideia **de aprender fazendo**, o trabalho cooperativo, a relação entre teoria e prática, o método de iniciar o trabalho educativo pela fala (língua) dos alunos. Mas, para Paulo Freire, as finalidades da educação são outras: sob uma ótica libertadora, a educação deve ligar-se à mudança estrutural da sociedade opressiva, embora ela não alcance esse objetivo imediatamente e, muito menos, sozinha (GADOTTI, 2004, p. 113, grifo nosso).

Freire se coloca em um esforço permanente, na sua obra, para promover a transformação da sociedade. Porém, o autor, no decorrer da sua jornada, não deixa claro a que tipo de transformação se refere. Por muitas vezes, podemos associar a transformação da sociedade “fechada” em uma sociedade “aberta” como sinônimo apenas de estado democrático, que não prevê a transformação radical das bases da sociedade em busca do socialismo e da sociedade comunista. Pontuamos, ainda, que Freire faz menção à sociedade socialista

²⁴ Trataremos especialmente dessa concepção no capítulo seguinte.

(ressaltando-se a base democrática) apenas em *Pedagogia da Esperança* (2013[1992]), o que, ao nosso ver, não pode ser remetido à um compromisso radical com a revolução e superação da sociedade capitalista:

Na verdade, o clima preponderante entre as esquerdas era o do sectarismo que, ao mesmo tempo que nega a história como possibilidade, gera e proclama uma espécie de ‘fatalismo libertador’”. O socialismo chega necessariamente... por isso é que, se levarmos às últimas consequências a compreensão da história enquanto ‘fatalismo libertador’, prescindiremos da luta, do empenho para a criação do socialismo democrático, enquanto empreitada histórica (FREIRE, 2013[1992], p. 60).

Ainda sobre *aprender a aprender*, ao abordar sobre a disciplina dentro da educação, Freire (2013[1992]) defende que

Pretender a inserção crítica dos educandos na situação educativa, enquanto situação de conhecimento, sem essa disciplina, é espera vã. **Mas, assim como não é possível ensinar a aprender, sem ensinar um certo conteúdo através de cujo conhecimento se aprende a aprender**, não se ensina igualmente a disciplina de que estou falando a não ser na e pela prática cognoscente de que os educandos vão se tornando sujeitos cada vez mais críticos (FREIRE, 2013[1992], p. 96, grifo nosso).

Desta forma, alinhado a um *construtivismo crítico*²⁵ (GADOTTI, 2000, p. 03-04), com base no construtivismo de Piaget, Freire buscava a superação do tradicionalismo ligado aos castigos escolares em direção a “reinstalar a esperança” como projeto da educação, com uma “defesa da educação como ato dialógico”, no diálogo tomado como “critério de verdade”. Dessas diretrizes, é que a ciência se estabeleceria, “[...] aberta às necessidades populares ligada, portanto, ao trabalho, ao emprego, à pobreza, à fome, à doença etc.” e a “leitura de mundo” individual, como fenômeno *pseudoconcreto* (KOSIK, 1976 [1963]) da realidade²⁶, associado a contextos situados.

²⁵ Neste trabalho não exploraremos a vinculação de Paulo Freire ao construtivismo realizada por Gadotti (2000), pois entendemos que a defesa realizada por Piaget em *Epistemologia Genética* (PIAGET, 1983 apud PEDRALLI, 2022, p. 137), de “impossibilidade original de cisão entre ciência e filosofia” que, por si só, já inviabiliza a concepção de um construtivismo crítico, não vai ao encontro com o objetivo central da obra freiriana. Desta forma, apesar de Gadotti (2000, p. 03) relacionar um dos passos do método do autor em causa – “Educação como prática da liberdade (libertação)”, na fase de problematização, ao pensamento piagetiano, compreendemos a problemática que envolve essa assunção. A citação formulada tem como objetivo a representação da fundamentação utilizada por Freire para a superação da “representação mental do castigo”, apresentada também em *Pedagogia da Esperança* (FREIRE, 2013[1992], p. 29).

²⁶ Aprofundaremos o debate sobre a identificação como *pseudoconcreticidade* da realidade (KOSIK, 1976 [1963]) no próximo capítulo.

Parece-nos que a superação da pedagogia tradicional é visibilizada em geral, em Freire, assim como no pensamento pedagógico contemporâneo, como uma espécie de relativização curricular, que se mostra a partir de uma espécie de *democratização do currículo escolar* (FREIRE, 2013[1992]), formulado com base nas contribuições dos educandos. Nessa perspectiva, pela negação das formas clássicas de educação escolar (DUARTE, 2010b), as ideias pedagógicas delineadas não centram o ensino escolar na socialização do saber objetivo em suas formas mais desenvolvidas, mas inclinam-se a uma educação dirigida pela cultura popular, focando no cotidiano imediato dos alunos (DUARTE, 2011).

Ademais, parece-nos que o pensamento freireano vai ao encontro a alguns dos posicionamentos valorativos do lema *aprender a aprender*, apresentados por Duarte (2001), quando: i) coloca como ponto central os interesses e as necessidades dos alunos para uma atividade verdadeiramente educativa; ii) defende a autonomia na aquisição dos conhecimentos, renegando aquele conhecimento transmitido por outra pessoa; iii) adapta a educação às mudanças da sociedade capitalista. Esses pontos se justificam, pois, mesmo que haja, na obra de Paulo Freire, momentos de crítica a alguns aspectos da sociedade capitalista, esses momentos, parece-nos, são neutralizados pela convicção na possibilidade de solução dos problemas sociais e transformação da sociedade sem que se supere radicalmente a organização social premida pelo capital (DUARTE, 2008).

Aqui, cabe dar destaque à diferença central entre o lema *aprender a aprender* explorado por Duarte (2008) e a associação realizada neste trabalho. Apensar de ambas as associações terem o mesmo alinhamento, assumido aqui com o escolanovismo, a primeira tem a característica de “proposições educacionais afinadas com o projeto neoliberal” (p.23), na qual o espaço escolar é marcadamente voltado à formação para o mercado de trabalho e que, em outras palavras, tem como objetivo “[...] formar um indivíduo capaz de constantemente readaptar-se ao mercado de trabalho em constante mutação” (DUARTE, 2008, p. 91). Desta forma, apesar de estar inscrita no escolanovismo, a obra freiriana vai em direção à superação da formação marcadamente voltada aos ditames do capital. Apesar da associação à alguns pontos do lema *aprender a aprender* (DUARTE, 2008), é nítido que a obra freiriana não tem como objetivo se alinhar aos moldes do liberalismo, que possui uma concepção de liberdade estritamente ligada ao mercado. Em direção oposta ao que defende pedagogicamente o liberalismo e neoliberalismo, a obra freiriana, com alinhamento de base progressista, tem em seu âmago a busca pela superação do tradicionalismo e do aspecto opressor do ambiente

escolar, em busca da superação dos conflitos entre opressores e oprimidos, dentro e fora do ambiente escolar. Assim, diferente das ideias educacionais do lema aprender a aprender, inscritas no liberalismo e presentes na atualidade, como a pedagogia das competências, as ideias educacionais defendidas na obra freiriana, apesar de se alinharem ao escolanovismo, como destacado no decorrer do trabalho, não possui a mesma inscrição, de base liberal e/ou neoliberal, mas assume a liberdade como ponto central, na educação e fora dela, como perspectiva que ultrapassa a concepção declaradamente liberal, com acento progressista e pró formação *do* trabalhador crítico e não *para* o mercado de trabalho.

Em suma, no que se refere ao âmbito pedagógico, a partir da possível generalização das premissas da pedagogia nova, é possível identificar com alguma nitidez, a partir dos elementos que competem a dimensão pedagógica, certo alinhamento do autor em causa à orientação filosófica escolanovista e ao ideário hegemônico, pois nos parece que Freire: i) se alinha à concepção humanista moderna de educação (SAVIANI, 1996), ainda que possua, a nosso ver, alinhamento, também, à concepção humanista tradicional e, assim, essencialista, conforme explicitamos no decorrer desta seção; ii) centra o processo educativo, em geral, nas necessidades do educando, assim como prioriza o saber popular, em um movimento horizontal entre os conhecimentos do aluno e do professor, ainda que explique esse ponto de vista²⁷ em Freire (2013[1992]); iii) assume o papel do professor como mediador, possibilitando, através das trocas dialógicas professor-alunos, novas leituras do mundo; iv) assume que a função da escola (substituídas por círculos de cultura) seria promover a integração dos sujeitos na democracia, como agentes críticos e conscientes da opressão que sofrem, buscando a superação progressista dessa situação.

Porém, para além da possível generalização dos pressupostos da pedagogia nova e do alinhamento de Paulo Freire à orientação filosófica escolanovista e ao ideário hegemônico nacional-desenvolvimentista, é preciso destacar a distinção entre o pensamento filosófico de Freire e a orientação de alguns autores escolanovistas burgueses alinhados ao historicismo

²⁷ Em *Pedagogia da Esperança*, Freire defende sobre o ensino dos conteúdos: “O problema fundamental, de natureza política e tocado por tintas ideológicas, é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra quê. Qual o papel que cabe aos educandos na organização programática dos conteúdos; qual o papel, em níveis diferentes, daqueles e daquelas que, nas bases, cozinheiras, zeladores, vigias, se acham envolvidos na prática educativa da escola; qual o papel das famílias, das organizações sociais, da comunidade local?” [A escolha dos conteúdos com a presença participante dos alunos e da comunidade] “Significa democratizar o poder da escolha sobre os conteúdos a que se estende, necessariamente, o debate sobre a maneira mais democrática de tratá-los, de propô-los à apreensão dos educandos, em lugar da pura transferência deles do educador para os educandos” (FREIRE, 2013[1992], p. 127).

radical²⁸ (LÖWY, 2000[1987]). Freire, neste caso, em concordância com o que defende Saviani (2018[1983]), se distingue desse pensamento filosófico, pois fundamenta seu pensamento com o objetivo de colocar sua concepção pedagógica a serviço do povo, mesmo que, em certa medida, se alinhe filosoficamente à corrente pedagógica existencialista (e essencialista também), e, conseqüentemente, acabe recaindo numa visão social de mundo pró-manutenção do estado de coisas.

É a partir deste destaque que passamos o enfoque ao reposicionamento analítico elaborado por Saviani (2013b), ao apresentar o pensamento filosófico freireano no contexto das ideias pedagógicas contra-hegemônicas. O reposicionamento é elaborado, principalmente, pelo estudo aprofundado do quadro das ideias pedagógicas presentes no cenário educacional brasileiro e pelo reconhecimento de Saviani (2013b) à luta de Freire pelo acesso à educação pelas classes oprimidas em seu tempo. Com base em Saviani (2013b), as ideias pedagógicas contra-hegemônicas “[...] revestiam-se de uma heterogeneidade que ia desde os liberais progressistas até os radicais anarquistas, passando pela concepção liberadora e por uma preocupação com uma fundamentação marxista” (SAVIANI, 2013b, p. 414).

Divididas igualmente em duas propostas, a primeira possui como enfoque o saber do povo, que “[...] preconizava uma educação [...] à margem da estrutura escolar (VASCONCELOS, 1989 apud SAVIANI, 2013b, p. 415) e, quando dirigidas às escolas, buscava transformá-las em espaços de expressão popular [...]”, definida pelo autor como contra-hegemonia da esquerda progressista²⁹, e a segunda que possuía enfoque na centralidade da educação escolar, prezando pela socialização do conhecimento sistematizado, tendo como fundamentação o marxismo, proposta revolucionária (SAVIANI, 2013b, p. 415).

O autor explica que a primeira tendência – foco deste trabalho – era conduzida, principalmente, pelo pensamento freireano e sua concepção de pedagogia da libertação. A

²⁸ Paulo Freire se distingue até certo ponto de autores como Dilthey, por exemplo, pois o historicismo radical de Dilthey leva em consideração, em seus estudos, apenas as épocas históricas, ou seja, a história estrita, deixando de lado tudo que é relacionado às classes sociais (LÖWY, 2000[1987]). No caso de Paulo Freire, pode-se indicar um alinhamento teórico historicista, com ponto de vista de classe (ainda que alienada), quando o autor se aproxima do marxismo ao utilizar em sua fundamentação autores como Karl Mannheim, por exemplo, inspirado inicialmente nas obras de Lukács, mas que possui “sua própria visão do marxismo” (LÖWY, 2000[1987], p. 81), que “pretende a transformação social dentro dos limites do sistema” (PAIVA, 1978, p. 59), mas que acaba retornando às bases tradicionalistas do historicismo e torna-se cada vez mais conservador, até converte-se, posteriormente, em um “utópico de direita” (LÖWY, 2000[1987], p. 86).

²⁹ Saviani, com base em Snyders (1974), considera a denominação “pedagogias de esquerda”, pois é a “pedagogia de esquerda”, com toda a vagueza ‘que o termo comporta, e também com todas as esperanças de entendimento, de união de que o termo está carregado’ (SNYDERS, 1974, p. 193 apud SAVIANI, 2013b, p. 414).

tendência, indicada por Saviani (2013b) como “Pedagogias da educação popular”, postulava uma educação “[...] do povo e pelo povo, para o povo e com o povo em contraposição àquela dominante caracterizada como da elite e pela elite, para o povo” (SAVIANI, 2013b, p. 416), assumindo “povo” como categoria central, no lugar de “classe”, deslocando-se [da educação autônoma e informal] efetivamente para o ambiente escolar e do Estado apenas quando o Partido dos Trabalhadores começou a assumir o governo (SAVIANI, 2013b).

Embora a classificação realizada por Saviani (2018[1983]) em *Escola e Democracia* tenha sido recebida como uma crítica negativa às formulações e ao pensamento de Paulo Freire, nas palavras deste autor, “[...] ela traduz [na verdade] o reconhecimento do caráter inovador e da importância social, política e pedagógica de Paulo Freire na história da educação brasileira” (SAVIANI, 2013b, p. 335). Sobre a classificação como escolanovista, afirma que, para além disso, o objetivo era, também, de destacar “[...] o seu empenho em colocar os avanços pedagógicos preconizados pelos movimentos progressistas a serviço da educação dos trabalhadores e não apenas de reduzidos grupos de elite” (SAVIANI, 2013b, p. 335).

No que compete à dimensão filosófica, apesar da problemática ontológica e epistemológica sobre a filosofia de Freire, apresentadas por Zanella (2007), assim como as críticas à relativização do saber objetivo, destacamos, uma vez mais, assim como o autor, a inquestionável contribuição de Freire à educação brasileira. Em nossa defesa, a atualidade do pensamento de Paulo Freire está na possibilidade, indo em direção à superação dos pressupostos teórico-filosóficos e pedagógicos desvelados, do comprometimento do autor em pensar uma educação com compromisso de formação humana de trabalhadores que tem como objetivo a superação da curiosidade ingênua e de projetos educativos voltados “[...] tão declaradamente aos ditames do empresariado [...]”, em direção “[...] [à] formação da consciência e, por relação direta, de classe” (PEDRALLI; NARCISO, 2021, p. 47).

Para Zanella (2007), o limite da filosofia da educação freireana está na fenomenologia e em sua concepção de realidade, visto que ela é apresentada como uma “realidade singular”, uma espécie de múltiplas realidades, centrada em cada sujeito e que não possibilita, assim, realizar uma análise da realidade como totalidade dialética (ZANELLA, 2007, p. 14). Concordamos com a posição de Zanella (2007), mas, para além, em concordância com o debate fomentado por Cruz Martins e Torriglia (2016, p. 137), salientamos que as escolhas teórico-filosóficas feitas por intelectuais e/ou pesquisadores da área da educação e ciências sociais podem ser realizadas em direção a uma perspectiva revolucionária ou a permanência nos

debates reformistas, “[...] que permitem a manutenção, sustentação e permanência da ordem do capital”. E é por essa razão que “[...] o intelectual necessita uma maior clareza no que se refere à posição que fundamenta sua teoria” (CRUZ MARTINS; TORRIGLIA, 2016, p. 142). É ele que sustenta a possibilidade de “[...] desnudar a lógica do discurso dominante e compreender não apenas o fenômeno social em sua concreticidade imediata, mas também realizando processo de análises mais aprofundadas de seus nexos e conexões do fenômeno (CRUZ MARTINS; TORRIGLIA, 2016, p. 142).

Ademais, antecipando as discussões propostas no próximo capítulo, destacamos a problemática que circunda o pensamento filosófico freireano, entendendo seu alinhamento, até certo ponto, ao escolanovismo, e uma possível filiação às ideias comuns das tendências pedagógicas hegemônicas da atualidade, nas quais a realidade concreta da vida humana é constituída de fragmentos. É, de acordo com isso, que “[...] os acasos da vida dos sujeitos que determinam o que é ou não relevante para a sua formação [...]” e, ainda, com base em um relativismo epistemológico (DUARTE, 2010b), o conhecimento é tomado de forma situada, dependente das particularidades temporais e locais nos quais os sujeitos cognoscentes se encontram (DUARTE, 2010b, p. 35).

Isso posto, desvelar como a noção de liberdade humana é delineada no pensamento freireano é fundamental para pensar quais as contribuições da obra de Paulo Freire para a educação escolar na atualidade e, ademais, quais as implicações da concepção de liberdade idealizada, pelo autor em causa, para o trabalho escolar com língua. Passamos, agora, a essa discussão.

4 LIBERDADE NA OBRA FREIREANA E IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO ESCOLAR COM EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

No decorrer deste trabalho, apresentamos alguns aspectos do problema da *noção de liberdade* no contexto contemporâneo. Na primeira caracterização, a liberdade é assumida como uma noção cerceada de um falso conhecimento da realidade, segundo o qual ser livre é ter sempre, mas até certo ponto, liberdade individual para que se possa viver para atender as demandas do mercado. Nesta acepção, a educação cidadã é apontada como saída para a resolução dos problemas e impasses em que se encontram os seres humanos.

A segunda, vertente que assume a liberdade como categoria central para o pleno desenvolvimento humano, é caracterizada pela defesa do conhecimento da realidade em sua totalidade e o domínio do trabalho objetivado como desenvolvimento das capacidades humanas com um fim em si mesmo, superadas as relações de trabalho proporcionadas pela esfera de produção material e de dominação entre classes, mas como constituição da individualidade humana, assegura a liberdade como ponto de chegada do processo revolucionário. Esta assume o processo educativo como condição necessária e fundamental – mas não só – para a superação do senso comum em direção à consciência filosófica, ou seja, para o desenvolvimento de consciência e para a ampliação de possibilidades de escolhas dos sujeitos, desenvolvendo a capacidade de ação e percepção de conexões que vão além dos fenômenos imediatos e fetichizados da realidade e assume que a educação tem papel crucial para a revolução e para a superação do sistema capitalista.

Isso posto, temos como objetivo, neste capítulo, delinear a noção de liberdade na obra freireana, buscando identificar em que medida ela pode se aproximar, até certo ponto, de uma, ou de ambas as noções de liberdade delineadas no primeiro capítulo deste trabalho. Além disso, intentamos levantar e discutir implicações da conceitualização que a noção ganha na obra freireana para o trabalho escolar com educação linguística.

Para tal e entendendo os limites desta dissertação de mestrado, apresentamos, em 4.1, a noção de liberdade na obra freireana em correlação a aspectos da formação/tomada de consciência como processo de conhecimento da realidade opressora, pelos indivíduos, mas atrelada à cotidianidade do sistema capitalista; assim como a noção de liberdade associada à autonomia dos indivíduos, atrelada ao fazer-se cidadão crítico e participante da democracia, mas como forma alienada de superação da pseudoconcreticidade (KOSIK, 1976 [1963]).

À luz desse percurso, neste capítulo, assim, assumimos que a noção de liberdade na obra freireana pode ser tomada como resultado do desenvolvimento de consciência crítica pelos indivíduos, realizada através do diálogo e vinculada ao contexto imediato dos processos de ensino e aprendizagem.

Para além, defendemos que a noção de liberdade desenvolvida no decorrer da obra freireana, em seu alinhamento com a humanização e a conscientização, é assumida, também, como vocação humana para “recuperação da humanidade roubada” (FREIRE, 1987[1968]), de acordo com a qual o diálogo como ato amoroso e a humildade servem como base para a constituição de uma sociedade democrática “socialista”. Desta forma, neste trabalho, tomamos os termos liberdade e libertação de maneira conjunta para representar, em sua generalidade, a noção de liberdade defendida pelo pensador Paulo Freire.

Desvelada essa noção de liberdade, em 4.2 e nas subseções que seguem, buscamos realizar a discussão central deste trabalho, dando enfoque, em 4.2.1, às pesquisas em Linguística Aplicada, nas quais é possível constatar presença significativa do pensamento freireano. Já em 4.2.2, nosso objetivo é responder **“Quais as implicações, para a educação linguística, da conceitualização da noção de liberdade nas elaborações filosóficas de Paulo Freire, tomando como referência a concepção de liberdade presente no Materialismo Histórico-Dialético?”**, entendendo em que medida e em quais pontos a obra freireana pode adensar – englobando, pois, suas contribuições e limitações – o debate no campo da educação linguística.

4.1 A LIBERDADE NO PROCESSO EDUCATIVO: CONSCIÊNCIA CRÍTICA E PODER DE DECISÃO NA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA

Em concordância com Saviani (1990) e nas exposições desenvolvidas no decorrer deste trabalho, é possível compreender que toda prática pedagógica é vinculada a uma teoria da educação e, conseqüentemente, a uma concepção filosófica específica. De igual modo, depende-se do alinhamento teórico-filosófico de toda prática pedagógica, noções específicas e, por muito, distintas, de liberdade, porque processo indissociável de um ideal de formação humana.

Na obra freireana, a noção de liberdade é sumariamente desenvolvida como resultado da “recuperação da humanidade roubada” (FREIRE, 1987[1968], p. 85); em outros termos, como tomada de consciência crítica resultante de uma educação libertadora/progressista. A noção de liberdade, na forma como é concebida, pode ser vinculada tanto ao contexto imediato

dos processos de ensino e aprendizagem, quanto a uma noção de liberdade como forma de participação na sociedade democrática a partir do desenvolvimento ou da tomada de consciência crítica dos sujeitos. Essa concepção pode ser atrelada ao existencialismo cristão, já que assume-se a inconclusão como característica humana, associada, também, à vocação humana de *ser mais*, nos moldes discutidos no capítulo 2 deste trabalho.

A concepção de liberdade, tomada como resultado do processo de humanização, na forma do solidarismo cristão, vinculada à noção de realidade concebida de forma singular e situada pelos sujeitos, da fenomenologia (SAVIANI, 2013b), pode ser observada no decorrer de todas as obras elencadas para análise, ainda que, em *Pedagogia do Oprimido* (1987[1968]), o autor adote referências a autores que dialogam com o marxismo para explicar sua elaboração teórica sobre a realidade e o processo de humanização dos oprimidos³⁰. Para que possamos compreender essa noção de liberdade, trataremos primeiramente do aspecto da *desumanização*, tal qual elaborada por Paulo Freire.

Freire (1996[1965], p. 50) desenvolve em *Educação como Prática da Liberdade* a noção de desumanização através da diferenciação entre os humanos, seres da “integração”, e os animais, seres da “acomodação”. O autor explica que o ser humano é um ser integrado ao seu contexto, cuja integração é resultado das relações do homem com outros “existires” e da sua consciência crítica. A liberdade aqui é tomada como característica do indivíduo humano e, também, ligada ao diálogo:

Não houvesse esta integração, que é uma nota de suas relações, e que se aperfeiçoa na medida em que a consciência se torna crítica, fosse ele apenas um ser da acomodação ou do ajustamento, e a História e a Cultura, domínios exclusivamente seus, não teriam sentido. Faltar-lhes-ia a marca da liberdade. Por isso, toda vez que se suprime a liberdade, fica ele um ser meramente ajustado ou acomodado. E é por isso que, minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora (FREIRE, 1996[1965], p. 50).

³⁰ Apesar de fazer referência a obras e autores marxistas para reforçar aspectos do desenvolvimento teórico presente na obra freiriana, Freire não assume efetivamente um compromisso com a perspectiva teórica marxista, uma vez que é possível, conforme temos salientado, perceber alinhamento, também, com a perspectiva teórica da fenomenologia. Nas palavras de Dermeval Saviani, “Vê-se que em *Pedagogia do Oprimido* os autores que integram, de algum modo, a tradição marxista, constituem maioria. [...] No entanto, isso não significa que Paulo Freire tenha aderido ao marxismo ou, mesmo, tenha incorporado sua visão teórica de análise da questão pedagógica a perspectiva do marxismo” (SAVIANI, 2013b, p. 331, grifo do autor).

Para Freire, a falta de liberdade é relacionada à “exclusão” do homem do âmbito das decisões, mas não apenas no sentido das decisões da sociedade civil. Segundo o autor, o homem moderno é dominado e comandado pela elite, afogando-se no anonimato e na massificação, e tornando-se, cada vez mais, domesticado e acomodado. Neste sentido, a liberdade como humanização é vinculada ao processo de reconhecimento do homem como sujeito histórico inacabado e não mais como objeto, mesmo que lhe falte, ainda, um liame crítico:

[...] Rebaixa-se a puro objeto. Coisifica-se. — “Libertou-se — diz Fromm — dos vínculos exteriores que o impediam de trabalhar e pensar de acordo com o que havia considerado adequado. Agora — continua — seria livre de atuar segundo sua própria vontade, se soubesse o que quer, pensa e sente. Mas não sabe. Ajusta-se (o grifo é nosso) ao mandado de autoridades anônimas e adota um eu que não lhe pertence (FROMM, s/d., p. 275-276 apud FREIRE, 1996[1965], p. 52).

Esse liame crítico, ao qual Freire faz referência, é a consciência crítica, aspecto que resulta, em nossa defesa, na prática da liberdade dos oprimidos, em sua obra. O processo de formação/tomada de consciência crítica do povo brasileiro, à época de *Educação como Prática da Liberdade*, seria realizado pelo trabalho educativo. Esquemáticamente, esse processo de desenvolvimento de consciência crítica pode ser delineado da seguinte forma: na sociedade fechada, os indivíduos não possuem consciência crítica, ela é *consciência intransitiva*. Os seres humanos percebem os problemas de forma limitada, aqui, os interesses se voltam às necessidades biológicas do ser. “Falta-lhe teor de vida em plano mais histórico” (FREIRE, 1996[1965], p. 67).

O homem passa a uma *consciência transitiva ingênua* quando, através do seu poder de diálogo, amplia sua percepção da realidade – como fenômeno –, ainda de forma superficial, por isso, ingênua. Essa espécie de alteração do nível de consciência do homem, para Freire (1996[1965]), é explicada pela transformação da economia brasileira e pela intensificação da industrialização. Uma vez que o processo de urbanização se intensifica, o homem passa a se relacionar com formas de vida e de relações mais complexas. Aqui, o ser humano supera o âmbito da percepção de si atrelada às necessidades biológicas e passa a interpretar melhor os problemas à sua volta, ainda que com explicações “mágicas” sobre eles (FREIRE, 1996[1965], p. 69). Essa transição de consciência é feita de forma automática para o autor.

Já a *consciência transitivo-crítica*, a qual seria o nível de consciência “ideal”, somente é atingida por meio de um trabalho educativo crítico que possui como objetivo esse “salto”.

Aqui, deve-se tomar cuidado, pois, segundo o autor, a possibilidade de a transitividade da consciência tornar-se “fanatizada” é grande:

A possibilidade de diálogo se suprime ou diminui intensamente e o homem fica vencido e dominado sem sabê-lo, ainda que se possa crer livre. Teme a liberdade, mesmo que fale dela. Seu gosto agora é o das fórmulas gerais, das prescrições, que ele segue como se fossem opções suas. É um conduzido. Não se conduz a si mesmo (FREIRE, 1996[1965], p. 71).

Para Freire (1996[1965], p. 60), a transitividade crítica da consciência é atingida através da educação dialógica, “voltada para a responsabilidade social e política, [que] se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas”. Aqui fica bem definido o que é a tomada de consciência. Para o autor, a tomada de consciência não está atrelada à superação das condições econômicas adjacentes na sociedade, ainda que seja um tema importante³¹. A criticidade desenvolvida na consciência do ser humano, como processo de humanização, “implica na apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração³², na representação objetiva da realidade” como resultado “de [um] trabalho pedagógico crítico, apoiado em condições históricas propícias” (FREIRE, 1996[1965], p. 69).

A liberdade, para o autor, ao nosso ver, é tomada como uma espécie de resultado do processo de humanização – como vocação humana para “recuperação da humanidade roubada” – e do desenvolvimento de consciência transitivo-crítica da classe oprimida. Assim concebendo, ambas acontecem simultaneamente e, quase exclusivamente, pelo processo educativo, uma vez que o autor afirma:

E esta passagem [para a consciência transitivo-crítica], absolutamente indispensável à humanização do homem brasileiro, não poderia ser feita nem pelo engodo, nem pelo medo, nem pela força. Mas, por uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma educação, que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de

³¹ Sobre a tomada de consciência e a superação das condições econômicas (o capital), Freire (1996[1965]) defende: “Daí a conscientização ser o desenvolvimento da tomada de consciência. Não será, por isso mesmo, algo apenas resultante das modificações econômicas, por grandes e importantes que sejam. A criticidade, como a entendemos, há de resultar de trabalho pedagógico crítico, apoiado em condições históricas propícias” (FREIRE, 1996, p. 60).

³² Para o autor em causa, a *integração* como característica propriamente humana. “A integração resulta da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida da de transformá-la a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade” (FREIRE, 1996, p. 50).

opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta importância no sentido de sua humanização (FREIRE, 1996[1965], p. 66-67).

Cabe destacar que, quando nos referimos à noção de consciência crítica desenvolvida no decorrer da obra freireana, como já delineado neste trabalho, estamos lidando com a percepção que o indivíduo tem da realidade. Em outras palavras, a consciência crítica dos sujeitos está sempre atrelada à percepção da realidade como fenômeno intersubjetivo; isto é, o mundo é determinado conforme a percepção na/da consciência do sujeito, atribuindo ao pensamento característica fundante da realidade concreta.

Nesse sentido, Freire (1987[1968]) defende que a superação das relações opressores-oprimidos se dá pela tomada de consciência crítica de ambos da realidade opressora. Isso porque, reconhecendo verdadeiramente as relações de contradição opressores-oprimidos, ambos os agentes sociais terão uma inserção crítica na realidade, resultando efetivamente na sua transformação, isto é, a transformação da realidade pela *práxis* como movimento de reflexão crítica e “ação já”.

Assim, sobre a inter-relação entre consciência e superação dessa relação opressora, Freire (1987[1968], p. 36-37) defende que é, a partir do ato de amor como atitude radical, que o opressor, ao descobrir-se opressor (pela tomada de consciência), passa a enxergar o oprimido como homem concreto que foi roubado e injustiçado, solidariza-se, assumindo a situação “de com quem se solidarizou”, e passa a ter como objetivo a “transformação da situação concreta que gera a opressão”.

Com efeito, o processo de formação/tomada de consciência por ambos os agentes, que pode resultar na transformação da realidade, é realizado pelo processo educativo amoroso já que “Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase ‘coisas’, com eles estabelece uma relação dialógica permanente” (FREIRE, 1987[1968], p. 55-56).

É deste modo que Freire (1987[1968]) molda seu método dialógico, uma vez que é a partir do diálogo como método educativo (a partir da intencionalidade do professor), que acontece a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica:

Porque assim é, a educação a ser praticada pela liderança revolucionária se faz cointencionalidade. Educador e educandos (liderança e massas), cointencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são

sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento.

Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes.

Deste modo, a presença dos oprimidos na busca de sua libertação, mais que pseudoparticipação, é o que deve ser: engajamento (FREIRE, 1987[1968], p. 56).

Essa noção de liberdade atrelada ao desenvolvimento da consciência transitivo-crítica dos sujeitos é delineada no decorrer de toda obra freireana a partir da “teoria do trânsito”. É a partir desse aspecto fundamental que a concepção de liberdade é desenvolvida, também, em seu ponto máximo, como poder de decisão na sociedade democrática, uma vez que é a partir dessa concepção teórica do processo de transição que a sociedade pós-ditadura vivia que o autor em causa desenvolve a ideia de transição da consciência do ser humano, esta, associada ao contexto imediato dos processos de ensino e aprendizagem.

Com o propósito de discutir teórico-filosoficamente sobre a passagem da consciência ingênua para a consciência transitivo-crítica no processo de transição histórico-social, Freire (1996[1965]) apresenta a teoria do trânsito da sociedade, a partir de Karl Popper (s/d.):

Nutrindo-se de mudanças, o tempo de trânsito é mais do que simples mudança. Ele implica realmente nesta marcha acelerada que faz a sociedade à procura de novos temas e de novas tarefas. E se todo Trânsito é mudança, nem toda mudança é Trânsito. As mudanças se processam numa mesma unidade de tempo histórico qualitativamente invariável, sem afetá-la profundamente. É que elas se verificam pelo jogo normal de alterações sociais resultantes da própria busca de plenitude que o homem tende a dar aos temas. Quando, porém, estes temas iniciam o seu esvaziamento e começam a perder significação e novos temas emergem, é sinal de que a sociedade começa a passagem para outra época. Nestas fases, repita-se, mais do que nunca, se faz indispensável a integração do homem. Sua capacidade de apreender o mistério das mudanças, sem o que será delas um simples juguete (FREIRE, 1996[1965], p. 46).

Conforme afirmamos nos capítulos anteriores, o homem, na obra freireana, é concebido como sujeito a partir da relação histórica com outros homens, como ser crítico e dialógico, mas que colide com uma realidade social contraditória, mantida pelas forças dominantes (SAVIANI, 2013). Essa relação histórica estabelecida por Paulo Freire entre homem e sociedade é mediada por um embate epistemológico que se mantém de forma constante nas obras elencadas para estudo. É sabido que não há, no pensamento filosófico

freireano, nenhuma neutralidade e que o autor defendeu a não neutralidade da educação, por exemplo, no decorrer de toda a sua vida.

Pontualmente, elencamos no capítulo anterior como característica das vinculações filosófico-epistemológicas do pensamento filosófico de Paulo Freire aquilo que denominamos como uma hibridiz “fronteiriça” (MOITA LOPES, 2013). Elencamos, também, a possibilidade de associação ao paradigma pós-moderno que essa posição possibilita, uma vez que se caracteriza pela aproximação de ideias, conceitos, concepções de realidade e de projeto social de inúmeros autores, e assume, conseqüentemente, inúmeras vinculações filosófico-epistemológicas e/ou pedagógicas.

Seguindo essa premissa, ao apresentar a teoria do trânsito da sociedade por Karl Popper, Freire (1996[1965]) eventualmente pode ser classificado como filiado à perspectiva epistemológica positivista, seguindo o alinhamento de sua fonte teórica. Assim sendo, apesar de Popper se distinguir do positivismo clássico (LOWY, 2012), com seu positivismo crítico, mas ainda anti-marxista (TONET, 2013), o que competiria discutir aqui, sem nos aprofundarmos nas especificidades da concepção positivista do processo de produção do conhecimento científico, é qual o custo que, tanto Popper quanto Mannheim – conforme delineamos no terceiro capítulo – , trazem para o desenvolvimento filosófico-epistemológico do pensamento freireano e, conseqüentemente, quais as implicações dessa amálgama para a educação escolar? Para que possamos discutir as implicações desse delineamento para a educação linguística, tratemos, primeiramente, das especificidades da concepção de liberdade atrelada à teoria do trânsito.

Dentro da teoria do trânsito delineada pelo autor em questão, a educação exerce papel fundamental para, ao incorporar o dinamismo que a época de transição representa, contribuir para a superação de contradições presentes na velha sociedade. Assim, ainda que com os seus dilemas, a educação se mantém no intermédio e no interior dessas relações contraditórias para promover a consciência crítica dos sujeitos:

[...] estar a serviço da alienação e da domesticação ou da conscientização e da libertação. Para Paulo Freire a educação surgia como um instrumento de crucial importância para promover a passagem da consciência popular do nível transitivo-ingênuo para o nível transitivo-crítico, evitando-se a sua queda na consciência fanática. É em vista desse objetivo que foi criado um método de alfabetização ativo, dialógico, crítico e “criticizador” (SAVIANI, 2013, p. 335).

Ao realizar a defesa por uma educação amorosa e pautada no diálogo, Freire pontua que a conscientização, em sendo o resultado de uma educação crítica, substituiria a “inexperiência” de participação na sociedade fechada, em promoção da prática da liberdade como participação, que, para além de superar o estado de ignorância vinculado ao analfabetismo, promoveria a “participação em termos críticos, [que] somente [...] poderia ser possível [pela] sua transformação em povo, capaz de optar e decidir” (FREIRE, 1996[1965], p. 110). Assim, a passagem da consciência ingênua para a transitivo-crítica dos indivíduos é vinculada, no decorrer da obra freireana, à participação crítica dos indivíduos na sociedade aberta, conforme defende Freire (1996[1965], p. 88):

A democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe.

Essa noção de liberdade atrelada à participação popular é tema principal quando trata de questões voltadas estritamente ao pensar sobre os processos de ensino e de aprendizagem, em que a liberdade é assumida como participação ativa dos estudantes durante a alfabetização. Ao direcionar sua fala ao professor, Freire (2002[1996]) defende a importância da liberdade dos sujeitos no processo educativo:

O papel da autoridade democrática [professor] não é, transformando a existência humana num calendário escolar tradicional, marcar as lições de vida para as liberdades, mas, mesmo quando tem um conteúdo programático a propor, deixar claro, com seu testemunho, que o fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da responsabilidade da liberdade que se assume (FREIRE 2002[1996], p. 58).

Como professor, tanto lido com minha liberdade quanto com minha autoridade em exercício, mas também diretamente com a liberdade dos educandos, que devo respeitar, e com a criação de sua autonomia bem como com os anseios de construção da autoridade dos educandos (FREIRE 2002[1996], p. 59).

É possível reconhecer, a partir destes excertos, que a noção de liberdade tem como pressuposto a autonomia dos estudantes, que, estabelecida já durante os processos de ensino e de aprendizagem, assume papel crucial, na defesa do autor, para que estudante “assuma decisões”, condição ontológica essencial à constituição humana (FREIRE, 2002[1996], p. 66). Essa noção de liberdade assumida como processo autônomo dos estudantes incorpora, em

grande medida, a contraposição crítica que a Escola Nova realiza ao ensino tradicional, em que a atividade pessoal gera maior nível de autonomia dos sujeitos que a transmissão de saber sistematizado, que teoricamente se opõe à noção de autonomia preconizada, segundo a qual ocorre a oposição entre automatismo e negação da liberdade dos sujeitos.

Saviani (2013a) prova como essa é uma concepção infundada do escolanovismo, já que a transmissão de conhecimento sistematizado e o automatismo, que é tomado como mecanicismo para a Escola Nova, é condição fundamental para a liberdade dos sujeitos. Ao desenvolver sobre a importância do ato mecânico do processo de assimilação do saber sistematizado, Saviani (2013a) apresenta como exemplo o ato de aprender a dirigir e, até mesmo, o processo de alfabetização. Na apresentação, defende ser necessário o “domínio dos mecanismos da linguagem escrita”, que se fixam como automatismos para que possam se integrar em forma de apropriação pelo sujeito (SAVIANI, 2013a, p. 18). Conceber a autonomia dos sujeitos, aqui, para a pedagogia histórico-crítica, é exercer a liberdade como forma de superação dos aspectos mecânicos do processo de aprendizagem. A liberdade, por si só, não está estritamente ligada ao contexto imediato do processo educativo, mas para além dele, como ponto de chegada, já que o sujeito é inicialmente “destituído de sua liberdade” para que possa reconquistá-la “em um nível mais elevado” (GAMA; DUARTE, 2017, p. 528).

Em síntese, ambas, autonomia e liberdade, são pressupostos do processo de ensino e de aprendizagem tanto na pedagogia freireana, quanto na pedagogia histórico-crítica defendida por Dermeval Saviani. A grande questão é que esses pressupostos podem ser tomados de maneira distintas e, por muito, opostas: de uma lado, autonomia e liberdade assumidas como originais no processo educativo, como ponto de partida; e de outro, autonomia e liberdade como resultado da apropriação do conhecimento sistematizado, que não ocorre de maneira imediata e, sequer, automática.

Diferentemente dessa aceção defendida pela pedagogia histórico-crítica, é nítida a forma como a concepção de liberdade é assumida pela obra freireana, a nosso ver, como sinônimo de responsabilidade:

A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do estado. É claro que, nem sempre, a liberdade do adolescente faz a melhor decisão com relação a seu amanhã. É indispensável que os pais tomem parte das discussões com os filhos em torno desse amanhã. Não podem nem devem omitir-se mas precisam saber e assumir, que o futuro de seus filhos é de seus filhos e não seu. É preferível, para mim, reforçar o direito que tem a liberdade de decidir, mesmo

correndo o risco de não acertar, a seguir a decisão dos pais. É decidindo que se aprende a decidir (FREIRE, 2002[1996], p. 66).

Quando Freire (2002[1996]) desenvolve seu pensamento sobre a liberdade do aluno e do professor, aborda a questão dos limites éticos da liberdade, assim como o papel da autoridade “ética” do professor:

O autoritarismo e a licenciosidade são rupturas do equilíbrio tenso entre a autoridade e liberdade. O autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade e a licenciosidade, a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade. Autoritarismo e licenciosidade são formas indisciplinadas de comportamento que negam o que venho chamando a vocação ontológica do ser humano (FREIRE, 2002[1996], p. 54).

Para o autor, somente quando há o respeito entre autoridade e liberdade é que se pode falar em práticas educativas com disciplina e “favoráveis à vocação para o ser mais” (FREIRE, 2002[1996], p. 54). Freire advoga que aprender é uma qualidade inerente ao ser humano que, assim como as necessidades biológicas, o homem possui a necessidade de aprender como vocação ontológica para “ser mais”. O processo de alfabetização, que toma como objeto final a conscientização dos educandos, o faz visando a liberdade como participação responsável e autônoma dos sujeitos na sociedade, uma vez que a liberdade é ter liberdade de opção e de decisão:

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (FREIRE, 2002[1996], p. 67)

Neste sentido, o papel do educador é o de ser “agente promotor de discussão”, que, a partir da ética, do respeito à dignidade e à autonomia do educando, promove a tomada de consciência dos problemas que vivem esses sujeitos. Para Freire (2002[1996], p. 36), “de nada serve [...] falar em democracia e liberdade mais impor ao educando a vontade de arrogante do mestre”. Para que seja possível a superação do senso comum, da curiosidade ingênua dos educandos, deve-se, primeiramente, ter respeito e bom senso. Assume-se, assim, como compromisso, a promoção da consciência crítica dos educandos para que possam “pensar certo” também:

Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja "promoção" da ingenuidade não se faz automaticamente.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 2002[1996], p. 16).

Neste sentido, a liberdade é assumida, aqui, como componente de uma trama de características inerentes ao processo educativo, dentre eles: o diálogo, o respeito ao conhecimento popular, à autonomia e à liberdade do educando:

As diferenças entre o educador e o educando se dão "numa relação em que a liberdade do educando não é proibida de exercer-se", pois essa opção não é, na verdade pedagógica, mas política, o que faz do educador um político e um artista, e não uma pessoa neutra (FREIRE, 1983 apud GADOTTI, 2004, p. 67).

A obra freireana concebe uma pedagogia “centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade” (FREIRE, 2002[1996], p. 67), na qual ambas, responsabilidade e decisão, são conceitualizadas com certa vagueza, que podem se carregar de significações diversas, tomadas de forma aplanada, alinhadas a uma essência moralizante, e, logo, também mediadas por uma noção superficial e fetichizada da realidade (DUARTE, 2018b).

O acento moralizante que essas noções ganham no pensamento freireano são estabelecidas pelas contradições do sistema capitalista, uma vez que “[...] o ser humano precisa, antes de tudo, assegurar sua existência para então apropriar-se das características propriamente humanas que foram desenvolvidas ao longo da história, como a sensibilidade estética e as atitudes moralmente motivadas” (DUARTE, 2010a, p. 78). E, ainda, que não é possível superar as situações do sistema capitalista, como parece se inclinar a pedagogia freireana, apenas pelo desenvolvimento da moral e da ética, do bom senso e do respeito de professores e estudantes. Nesse sentido, cabe o destaque acerca de nossa concordância com Duarte (2010a, p. 79), quando afirma que não é possível “superar essa situação moralmente inaceitável, a comercialização da humanidade dos indivíduos, por meio de cursos de ética e cidadania, por melhores que sejam”.

Conforme desenvolvemos no primeiro capítulo deste trabalho, o fundamento marxiano estabelece que a possibilidade de liberdade (aqui englobando decisão e responsabilidade na obra freireana) não é descolada, de forma alguma, da realidade concreta, mas que toda decisão ou noção de liberdade é provida no intermédio da luta de classes, ou seja, “[...] condicionada pelas condições socialmente existentes” (DUARTE, 2018b, p. 71). Isso significa que o ser humano precisa conhecer os fenômenos que ocorrem na sociedade para que possa fazer escolhas para exercer a liberdade possível e determinada pelo modo de vida vigente, com base no conhecimento consciente e objetivo da realidade (DUARTE, 2020).

Ademais, compreendendo essas duas noções – uma atrelada ao contexto imediato da prática educativa e outra como participação crítica na sociedade democrática –, a liberdade é assumida no projeto formativo dos sujeitos como forma de compromisso com a possível superação da vida voltada à cotidianidade dos trabalhadores, que se limitaria “ao cumprimento de tarefas atinentes aos postos de trabalho” (PEDRALLI; NARCISO, 2021, p. 48), entendendo que a superação da realidade centrada no trabalho remunerado acontece através da prática cidadã na sociedade democrática³³:

O operário precisa inventar, a partir do próprio trabalho, a sua cidadania que não se constrói apenas com sua eficácia técnica, mas também com sua luta política em favor da recriação da sociedade injusta, a ceder seu lugar a outra menos injusta e mais humana (FREIRE, 2002[1996], p. 63).

Assumindo essa concepção de liberdade como *ponto de partida*, mas também como *ponto de chegada* (não aos moldes da teoria marxiana) do processo educativo e da sociedade, ao mesmo tempo que assume um projeto de mundo inacabado, no qual “[...] mulheres e homens se encontrem em processo de permanente libertação” (FREIRE, 1987[1968], p. 57), a obra freireana delinea sua pedagogia:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá, dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 1987[1968], p. 41).

³³ Para além da contradição que envolve a noção de educação cidadã no âmbito da sociedade capitalista, entendemos que Paulo Freire advoga pela superação das relações opressoras e oprimidos e pode oferecer importante contribuição para pensar sobre projetos formativos e o planejamento e consecução do trabalho educativo em si (PEDRALLI; NARCISO, 2021). Porém, entendemos, também, haver necessidade de atualização histórica e filosófico-epistemológica para que se supere certa visão social de mundo reformista/progressista da obra freireana em si, em um empenho de ultrapassar as tentativas de superação fetichizada do capital.

Assim sendo, a obra freireana assume, como função social da educação democrática e progressista, a possibilidade de libertação dos sujeitos oprimidos através do diálogo e da “linguagem como caminho de invenção da cidadania”, em que, a partir da tomada de consciência crítica, superam-se as condições que reprimem as classes populares (FREIRE, 2013[1992], p. 48).

Em geral, é possível compreender que Paulo Freire, durante sua jornada, sempre defendeu a superação das relações entre opressores e oprimidos. No decorrer de sua elaboração teórico-filosófica, fica claro seu compromisso com a superação dos projetos educacionais que promoviam a adaptação dos indivíduos aos postos de trabalho, que se delineavam no Brasil durante e após o período da ditadura militar, uma vez que:

Afirmção fundamental que nos parece dever ser enfatizada é a de que, na alfabetização de adultos, para que não seja puramente mecânica e memorizada, o que se há de fazer é proporcionar-lhes que se conscientizem para que se alfabetizem (FREIRE, 1996[1965], p. 119).

Porém, para além de compreendermos as possíveis contribuições da obra freireana, tomada em seu conjunto, para adensar as reflexões sobre o trabalho educativo, seja na alfabetização ou em Língua Portuguesa/Materna, devemos assumir que Freire, apesar de reconhecer que o neoliberalismo “não tem força suficiente para acabar com as classes sociais e decretar a inexistência de interesses diferentes entre elas, bem como não têm força para acabar com os conflitos e a luta entre elas”, assume que há a “possibilidade de acordos, de acertos entre as partes antagônicas” para “sobrevivência do todo social” (FREIRE, 2013[1992], p. 49-50).

Assim, ao evidenciarmos a noção de liberdade desenvolvida na obra freireana, assumida como forma de participação democrática e vinculada ao contexto imediato do processo educativo, temos como questões, ao nosso ver, dois problemas fundamentais: a conciliação entre a noção de cidadania e lógica social do capitalismo (DUARTE, 2010a) e, segundo, as implicações dessa concepção de liberdade vinculada ao contexto imediato do processo educativo para o trabalho escolar com língua, seja na alfabetização ou na disciplina de Língua Portuguesa/Materna, objeto central de questionamento desta pesquisa.

No que compete à primeira questão, fica claro que já temos como contradição, dentro dos limites das contribuições da obra freireana para pensar o trabalho educativo, a relação impossível de conciliação entre a ideia de uma educação voltada aos aspectos da cidadania aos

moldes da lógica social capitalista e a possível superação, por ela, através da alfabetização ou do ensino de Língua Portuguesa/Materna (ou, para além, de qualquer que seja a disciplina), das relações entre opressores e oprimidos, em outros termos, da luta de classes.

Duarte (2010a) é claro quando trata dos limites da noção de cidadania atrelada ao sistema capitalista. Para ele:

O cultivo, pela educação, desse sentimento de cidadania seria, nessa perspectiva [da educação para a cidadania], o caminho para a superação desses problemas mundiais. Mas uma análise objetiva destes e de suas origens revela que tal concepção é insustentável. A origem desses problemas está na lógica reprodutiva do capital, e é essa mesma lógica que liga as pessoas em escala mundial. Não será o sentimento de pertencer a um todo que unirá as pessoas. Elas já estão unidas pelo laço mais universal que o ser humano criou até o presente: o dinheiro, a troca de mercadorias (DUARTE, 2010a, p.83).

Isso posto, ainda que seja possível, para o pensamento freireano, a tomada de consciência a partir do trabalho educativo como forma de superação da submissão dos oprimidos aos opressores, o reconhecimento dos indivíduos oprimidos como sujeitos na realidade, essa noção de percepção da realidade ainda é apresentada aos homens pela tomada de consciência como aquilo que é a percepção dos aspectos fenomênicos da realidade (KOSIK, 1976 [1963]). Desta forma, tomando o desenvolvimento da consciência como processo fetichizado de conhecimento da realidade (KOSIK, 1976 [1963]), a obra freireana se alinha, novamente, ao seu principal fundamento filosófico-epistemológico, a fenomenologia.

As implicações dessa aceção do conhecimento do real são claras segundo a teoria marxiana, uma vez que, se o processo de conhecimento da realidade em sua totalidade se dá sem a superação do real aparente, fenômeno próprio do mundo do cotidiano alienado (DUARTE, 2012b) e, conseqüentemente, da consciência alienada como resultado das relações sociais na sociedade capitalista, o que tem-se como resultado é a confusão entre pseudoconcreticidade e concreticidade, a falsa totalidade (KOSIK, 1976 [1963]).

Assim, visto que é possível perceber nitidamente a influência da dialética idealista hegeliana no decorrer de toda a elaboração filosófica de Paulo Freire, já que é no âmbito da consciência dos oprimidos que a realidade concreta se manifesta como fenômeno, em uma intrínseca relação entre consciência-mundo, na qual a liberdade é tomada como uma espécie de resultado da conscientização dos indivíduos, esse delineamento nos coloca como questão a superação realizada por Marx da dialética hegeliana de percepção da realidade concreta na/pela

consciência dos homens e a falsa superação do mundo da *pseudoconcreticidade*, no qual a *práxis*, na verdade, assume forma de *práxis fetichizada* (KOSIK, 1976 [1963]).

Conforme temos afirmado no decorrer da seção, a consciência como fenômeno intersubjetivo, o adotado na obra freireana, é ponto de partida para o conhecimento da realidade como fenômeno pelos oprimidos. Assim, o resultado da tomada de consciência, que assumimos aqui como liberdade, se dá através da relação educador-educando, permeado pelo diálogo e pela noção de realidade.

Desta forma, mesmo que Freire (1987[1968], p. 38) tome a *práxis* como “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”, de forma repetitiva, essa transformação não prevê a transformação radical das bases da sociedade em busca do socialismo e esse é o limite da contribuição da filosofia freireana, no âmbito educacional, para a efetiva superação das relações oprimidos-opressores. Ainda assim, é importante ressaltar o alinhamento deste autor às ideias pedagógicas contra-hegemônicas da esquerda progressista (SAVIANI, 2013b), que reconhece o caráter inovador e “os avanços pedagógicos preconizados pelos movimentos progressistas a serviço da educação dos trabalhadores e não apenas de reduzidos grupos de elite” (SAVIANI, 2013b, p. 335).

Em sendo a fenomenologia o seu principal alinhamento epistemológico, a obra freireana recai nas “amarras” da percepção da realidade como fenômeno da consciência. Assim, mantendo-se, ainda, na percepção do concreto imediato, Freire, do mesmo modo como realizou Hegel no delineamento de sua teoria, acaba por não ponderar em seu extenso trabalho (pelo menos nas publicações na língua portuguesa aqui analisadas) tudo que envolve a organização social capitalista e suas consequências negativas. Apesar de, assim como Hegel, reconhecer a importância das relações sociais premidas pelo trabalho no capital, assim como a problemática que envolve a existência de classes com interesses antagônicos, secundariza, de certa forma, aquilo que defende Marx (2004[1932]) centralmente: a liberdade deve ser assumida como ponto de chegada. Tal aspecto central na proposição marxiana em partes, encontra eco na defesa de Freire; contudo, esse ponto de chegada, para Marx, é resultado do *processo revolucionário*, no qual supera-se efetivamente o sistema capitalista em direção à sociedade comunista e não como afirma Freire, à sociedade socialista democrática (FREIRE, 2013[1992]).

4.2 A CONCEPÇÃO DE LIBERDADE FREIREANA E O TRABALHO ESCOLAR COM LÍNGUA

No decorrer da seção anterior, procuramos dar visibilidade ao modo como é concebida a noção de liberdade na obra freireana. Em síntese, advogamos que o pensamento freiriano ostenta uma caracterização de liberdade como *participação*, na medida em que essa noção é concebida expressamente no contexto imediato do ensino e da aprendizagem, como forma de autonomia e responsabilidade dos sujeitos educandos. Arelada ao processo educativo no qual o sujeito estudante participa ativamente, a prática da liberdade se dá no âmbito formal do termo, na qual assume-se a liberdade como processo autônomo e de tomada de decisões. Defendemos, também, uma noção de prática da liberdade que se desenvolve, na obra freireana, como resultado do processo de conhecimento da realidade opressora e atrelada ao fazer-se cidadão com consciência crítica e participante da democracia, esta, que se desenvolve como resultado do processo de humanização dos sujeitos, ou seja, da superação do homem coisificado.

Do mesmo modo, vimos, nos capítulos iniciais deste trabalho, como é possível estabelecer intrínseca relação entre a noção de liberdade, como *ponto de partida* ou como *ponto de chegada*, e a educação escolar, uma vez que há, em toda prática pedagógica, uma teoria da educação – vinculada a uma concepção filosófica – e uma noção de liberdade.

Uma vez que o autor em causa, no decorrer de toda a sua elaboração teórico-filosófica, trabalhou para elaborar diretrizes pedagógicas nas quais assume-se a promoção da libertação dos oprimidos e, igualmente, para elucidar qual é a noção de liberdade por ele adotada, podemos estabelecer como inevitável uma reflexão sobre as implicações do conceito de liberdade para a educação e, no caso específico desta pesquisa, para a educação linguística. Essa relação se estabelece, também, em alinhamento ao estofamento teórico-metodológico deste trabalho, pois ela é chave fundamental para entendermos a noção de liberdade que se estabelece nas discussões sobre os projetos educacionais desenvolvidos atualmente no país.

Entendendo que a noção de liberdade se desenvolve, na obra freireana, atrelada ao desenvolvimento de consciência crítica dos sujeitos e a uma prática da liberdade na sociedade democrática, ambas como resultado da ação educativa libertadora/progressista, que visa uma possível transformação da realidade opressora, parece-nos caro tratar das implicações – englobando contribuições e limitações – do pensamento deste autor para a educação linguística. Esse é o nosso objetivo na segunda subseção.

Porém, é impossível tratar das implicações da noção de liberdade assumida pela obra freireana para a educação escolar com/sobre a língua – em alfabetização ou em Língua Portuguesa – sem evidenciar, primeiramente, que essa discussão não se faz de forma casual ou artificial. Assim, temos como objetivo, na primeira subseção, o de apontar o desenvolvimento de pesquisas que realizam discussões teóricas que tratam sobre ensino de língua portuguesa e que possuem a nítida presença do pensamento freireano em suas proposições teóricas, que, assumidas como relevantes pelo campo da Linguística, como os estudos do letramento, por exemplo, nos conferem certa segurança para realizar esta discussão. Autores do campo teórico da Linguística Aplicada que realizam discussões relevantes para pensar criticamente o ensino de língua balizam as discussões já propostas em Pedralli e Narciso (2021) e aprofundadas neste capítulo, dentre os autores estão Britto (2012), Cabral (2022), Santos (2022) e Chraim (2022), além das fontes teóricas já exploradas neste estudo, a exemplo de Kosik (1976 [1963]) e Saviani (2013a).

4.2.1 Paulo Freire: ausência presente no campo teórico da Linguística Aplicada³⁴

Conforme afirmamos anteriormente, elencamos, nesta subseção, produções teóricas na área da Linguística Aplicada, nas quais pode-se constatar presença significativa do pensamento freireano. Nessa direção, trabalhos como os de Kleiman *et al.* (2021), Kleiman (2007), Street (2014) e Britto (2003) são a base para evidenciar como o pensamento de Paulo Freire é presente na elaboração de discussões que estão em evidência no campo.

É possível identificar, em consonância com essa assertiva, estudos mais recentes que partem do pensamento freireano em *O humanismo ético e Paulo Freire: impactos na configuração de estudos sobre linguagem e ensino* (KLEIMAN *et al.*, 2021), publicação que comemora o centenário de Paulo Freire e aborda a atualidade do pensamento do autor na educação linguística. Essa relação de atualidade é estabelecida, na obra, desde a dimensão teórico-metodológica nos estudos da alfabetização, no campo dos estudos do letramento e da pedagogia dialógica, assim como no âmbito filosófico-epistemológico, integrando discussões

³⁴ De saída, assumimos, tal qual defendem intelectuais aderidos a este campo, o estatuto da Linguística Aplicada como campo autônomo da Linguística Formal. Fazê-lo significa ter presente que, ao contrário do que se dá com esta, aquela queda prioridade às discussões sobre Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa/Materna e, por ela, são realizados, também, os debates que envolvem o pensamento freireano, recorrendo ou não a diferentes disciplinas.

de conceitos fundantes da pedagogia freireana em estudos sobre ensino de língua portuguesa e a prática docente.

Já em *Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna*, Kleiman (2007) defende a relevância do conceito de letramento – e os múltiplos letramentos da vida social – para o campo do ensino e da aprendizagem de língua materna. A autora, balizada pelo pensamento freireano, realiza uma defesa pelo planejamento de aulas diferentemente do que se daria no ensino tradicional – centrado no conteúdo curricular. Tal diferença pautar-se-ia, sobretudo, na prática social como princípio organizador das atividades educativas.

Do amplo conjunto de estudos atuais realizados no campo da Linguística Aplicada, algumas discussões sobre concepção de aprendizagem de Língua e as relações entre “fala” e “escrita” também são propostas que referenciam diretamente o pensamento freireano. Autores como Macedo, Almeida e Dezotti (2020) que aproximam a área dos Novos Estudos do Letramentos – NEL, o modelo de letramento ideológico, ao modo como Paulo Freire concebe a noção de alfabetização.

Do mesmo modo, escritos que discorrem sobre os impactos culturais no desenvolvimento de campanhas de alfabetização e letramento, especialmente em casos de países coloniais, percursores de tal modelo ideológico de letramentos, no plural dada a defesa pela variedade “de letramento e formas de comunicação existentes no mundo contemporâneo” (STREET, 2014, p. 61), foram influenciadas por Paulo Freire, como a obra *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*, de Brian Street.

Nesta obra, Street (2014) busca relacionar os usos sociais de leitura e escrita ao contexto sócio-histórico e cultural dos indivíduos, defendendo o letramento como fenômeno que seria derivado de influências culturais para além da esfera escolar e do próprio processo de alfabetização, como também responsável pela criticidade e autoconsciência dos sujeitos não alfabetizados (MACEDO; ALMEIDA; DEZOTTI, 2020). Adicionalmente, a obra busca colaborar com as discussões desta área da Linguística Aplicada ao retomar “de forma explícita uma das teses centrais dos novos estudos do letramento, que é compreender o **letramento como prática social**” (BUNZEN, 2014, P. 08, grifo do autor).

No capítulo 6, intitulado *Implicações dos novos estudos do letramento para a pedagogia*, Street (2014, p. 150) apresenta o Método Paulo Freire para desenvolver argumentação sobre a contestação do processo de ensino e aprendizagem da escrita à luz do

“modelo autônomo de letramento”. Buscando relacionar teoricamente, em sua defesa, o ensino dos letramentos à prática, o autor defende a superação de pesquisas acadêmicas empíricas e elenca a contribuição e a relevância “de diferentes filosofias educacionais” para “a prática e a política educacionais” (STREET, 2014, p. 145-146).

No caso da pedagogia freireana, o autor se ocupa em desenvolver algumas limitações da prática do ensino de escrita contextualizada, mas que “exclusivamente silábica” acaba por tardar o desenvolvimento de hábitos de leitura e de escrita dos indivíduos (STREET, 2014). Ainda, ao traduzir a noção de “coordenador de debates” desenvolvida por Paulo Freire em substituição à noção de Professor em “animador”, Street (2004, p. 154) defende que, como superação do método, que “[...] deixar[ia] o processo crítico para depois [...]”, o modelo “[...] que vê o letramento como prática social crítica tornaria explícitas desde o início os pressupostos e as relações de poder em que tais modelos de letramento se fundam” (STREET, 2014, p. 155).

Ainda na área da Linguística Aplicada, estudos sobre ensino de leitura e sobre a promoção dela abarcam o universo de conceitos da obra freireana, como o de *leitura de mundo*. À guisa de exemplificação, faz sentido destacar o trabalho de elaboração sobre esse conceito desenvolvido por Britto (2012), em *Leitura: acepções, sentidos e valor* e outros textos. Neles, para desenvolver análises em torno das acepções do que é leitura e a necessária distinção a ser estabelecida entre leitura de texto como atividade intelectual mediada pela escrita e outros sentidos atribuídos a esse termo, o autor pondera que, em sua maioria, são ações que acabam por priorizar valores e percepções dos sujeitos.

Sem perder de vista as discussões na área de ensino de Língua Portuguesa, especialmente sobre leitura, Britto (2003) aborda, em estreita influência do pensamento freireano, questões que competem à *Educação de adultos trabalhadores na sociedade industrial*, compreendendo esse processo de escolarização tardio como “ação popular político-cultural que tem por objetivo fundamental promover a luta pela transformação das diferenças e injustiças” (BRITTO, 2003, p. 205). Discussões deste autor também abordam, na área de educação linguística, questões que se voltam à defesa de um processo educativo no qual o ponto de partida seja o aluno e o professor em conjunto, como sujeitos ativos da transformação. Essa defesa, presente no capítulo *Educação e Política – sobre o conceito de letramento*, se dá, novamente, ancorada na obra freireana (BRITTO, 2003).

É possível apontar, a partir da entrada que serve no âmbito desse estudo à ilustração da presença do pensamento freireano nos estudos destacados e, por consequência, no campo

em causa, a Linguística Aplicada, que as discussões que tratam do trabalho escolar com língua trazendo o pensamento de Paulo Freire à tona, o fazem nas diversas áreas da educação linguística, seja para tratar sobre ensino de leitura, escrita, produção de texto ou especificamente em alfabetização, seja, do ponto de vista pedagógico, para propor orientações da prática docente para transformação e superação de injustiças sociais. Seguindo o pressuposto de que os estudos destacados possuem certa relevância no campo da discussão das especificidades do trabalho escolar com língua, e eles, ao realizarem indicações ou discussões na área, as fazem destacando o pensamento freireano, seja abarcando seus conceitos ou, no âmbito teórico-filosófico, reforça, a nosso ver, a necessidade de reflexão sobre as implicações do conceito de liberdade para a educação e, no caso específico desta pesquisa, para a educação linguística. Passemos à discussão central deste trabalho.

4.2.2 Implicações da concepção de *liberdade* para o trabalho escolar com língua

Para desenvolver a discussão proposta nesta seção, em alinhamento ao estofó teórico do materialismo histórico-dialético, partimos do pressuposto de que o trabalho educativo³⁵ – que envolve o âmbito da alfabetização e da Língua Portuguesa – “é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013a, p. 13).

Nosso segundo ponto de partida diz respeito à especificidade da educação linguística, a qual assumimos como ação que implica na percepção da língua, pelos estudantes, “[...] como fenômenos históricos complexos, [da compreensão de] seu funcionamento, usos e formas, bem como a [de] usá-la com propriedade nas modalidades oral e escrita, em especial para estudar e aprender e viver sua subjetividade” (BRITTO, 2012, p. 84).

Esse referencial deve oferecer certo destaque de que não há alinhamento, em nosso processo de reflexão, a uma perspectiva educativa que toma a educação linguística com caráter instrumentalizador e que se submete ao pragmatismo do cotidiano na sociedade capitalista. Isso porque tomamos o ensino de língua na educação escolar como processo potencialmente humanizador que, a partir do materialismo histórico-dialético, tem como projeto formar, pelo desenvolvimento linguístico, mas não só, indivíduos capazes de realizar abstrações mais

³⁵ Neste trabalho, quando tomamos educação escolar, trabalho educativo ou educação no geral, deve-se partir do pressuposto que estamos lidando sempre com o ensino de língua, ou seja, educação linguística, enfoque assumido neste estudo.

complexas e que possam conhecer a realidade concreta em sua totalidade, em suma “um indivíduo pensante, crítico e livre porque [apoiado no pensar] revolucionário” (CABRAL, 2022, p.179).

Partindo desse pressuposto, entendemos que a reflexão sobre a obra freireana e sua potencialidade de adensar – com suas possibilidades de contribuições e limitações – o debate sobre a educação linguística e os princípios fundamentais que o campo deve considerar na concepção de projetos formativos que buscam a superação do modelo educacional adaptativo em voga no país convertem-se em uma importante contribuição para esse mesmo campo. Certamente, afora a discussão sobre a alfabetização, não se encontra na produção intelectual do autor um tratamento sobre a especificidade da educação linguística. Ela, contudo, pode ser facilmente apreendida de suas premissas filosófico-pedagógicas e pela extensão do modo como o tratamento ao objetivo do processo de alfabetização ali é contemplado.

Nesse sentido, convém dar relevo à defesa de Paulo Freire do ideal formativo – especificamente com compromisso na formação de adultos trabalhadores, em sua maioria, agricultores –, atrelado ao processo de alfabetização que teria como finalidade a conscientização dos educandos:

[...] pensávamos a alfabetização do homem brasileiro, em posição de tomada de consciência, na emersão que fizera no processo de nossa realidade. Num trabalho com que tentássemos a promoção da ingenuidade em criticidade, ao mesmo tempo em que alfabetizássemos (FREIRE, 1996[1965], p. 112).

Conforme tratado em seção específica que delineou o fundamento filosófico-pedagógico da obra freireana, este autor, que desenvolveu o método aplicado em Angicos na década de 60 – mas que não deve ser resumido a ele, uma vez que este método já não guarda, também, atualidade –, concebe a educação como um ato gnosiológico e dialógico, que serve à libertação e “[...] busca a emersão das consciências, de que resulte [a] inserção crítica na realidade” (FREIRE, 1987[1968], p. 70).

Eis a primeira implicação para a trabalho escolar: a concepção de educação e a função social da escola. Paulo Freire assume, no decorrer das obras analisadas, uma posição em defesa da superação da escola em seu modelo tradicional e toma a possibilidade de libertação dos sujeitos oprimidos através do diálogo e da “linguagem como caminho de invenção da cidadania” (FREIRE, 2013[1992], p. 48), em que, a partir da tomada de consciência crítica, superam-se as condições que reprimem as classes populares.

Todavia, conforme vimos tratando no decorrer deste trabalho, o projeto formativo defendido na obra freireana assume que o processo de educação – e aqui abarcando a especificidade da educação linguística – tem uma posição importante para que se atinja a libertação dos sujeitos, tomada em seu ponto máximo como prática da liberdade na sociedade democrática e superação, pela conscientização, das opressões entre classes que, para além de superar o estado de ignorância vinculado ao analfabetismo, promoveria a “participação em termos críticos, [que] somente [...] poderia ser possível [pela] sua transformação em povo, capaz de optar e decidir” (FREIRE, 1996[1965], p. 110).

Essa noção de liberdade que definimos como participação e/ou prática da liberdade, no decorrer da análise elaborada em seção específica, nos é cara ao tratarmos de ensino de língua, uma vez que a defesa elaborada pelo autor em causa é pela superação, através do reconhecimento pela ação educativa – em especial, alfabetização – das contradições existentes entre opressores-oprimidos, que resultaria, na *práxis*, a transformação da realidade nos termos assumidos na proposição freireana: “A pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí [na *práxis*]. E tem que ter, nos próprios oprimidos que se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos” (FREIRE, 1987[1968], p. 40-41).

Desta forma, entendendo que a *práxis* é elemento fundamental no debate sobre o desenvolvimento de projetos de ensino de língua – que engloba ensino de leitura, escrita, produção textual etc. –, os quais possuem como objetivo finalístico a compreensão da realidade objetiva, tomamos esse aspecto como ponto de partida. Para tal, é necessário retornarmos ao fundamento guia deste trabalho para que possamos compreender, ainda que de forma embrionária, o que significa *prática social*. Isso porque essa noção se faz presente nos documentos que norteiam a educação escolar, assim como nas teorias pedagógicas mais relevantes no campo – e que podem possuir como pano de fundo, até certo ponto, o pensamento teórico-filosófico e pedagógico freireano.

Ao refletirmos sobre as possíveis implicações do pensamento freireano para a educação linguística, podemos apreender a *práxis*, potencialmente, de duas formas. Ela tomada de forma intrínseca na relação entre teoria e prática, na qual se objetiva a superação, pela prática educativa, da lida com tarefas cotidianas, mas que acaba por recair na noção de *práxis utilitária* (VAZQUEZ, 2011). Nessa acepção, o ensino de língua, por fim, permanece –

ainda que não seja o objetivo – no âmbito “dos usos funcionais cotidianos da escrita, numa versão de educação voltada para satisfazer as demandas do mercado” (BRITTO, 2012, p. 66).

Uma segunda forma seria tomar a *práxis*, ainda em sua indissociabilidade entre teoria e prática, como *prática social revolucionária*. Nesta assunção, a *práxis* é estabelecida como resultado da relação dialética entre objetivação e subjetivação, segundo a qual a apropriação da humanidade produzida historicamente pelo gênero humano permite, em um movimento ainda dialético, o alcance da formação de consciência de classe dos indivíduos – na qual a linguagem escrita atua como passo importante (SANTOS, 2022).

Eventualmente, do ponto de vista pedagógico, é possível perceber na obra freireana uma potente indicação teórico-metodológica para um trabalho educativo – nos limites de sua fundamentação filosófica – que vai, possivelmente, ao encontro de uma forma de prática social em que toma-se como potência humana a capacidade de reconhecimento dos indivíduos como sujeitos históricos. Tal compreensão se dá em convergência com a de que é a inserção dos educandos criticamente na realidade “[...] que [leva] à crítica desta mesma situação e ao ímpeto de transformá-la. [...] É preciso que também se insiram criticamente na situação em que se encontram e de que se acham marcados” (FREIRE, 1987[1968], p. 54).

Cabe o destaque, ainda, que o autor em causa reconhece, em *Pedagogia da Esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido*, que apenas a problematização da realidade não leva ao ímpeto da sua transformação, mas que “ao desvelá-la, contudo, dão um passo para superá-la desde que se engajem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão” (FREIRE, 2013[1992], p. 38).

O esclarecimento do autor em causa parece ir ao encontro, de forma geral, da defesa realizada por Duarte *et. al.* (2012b) à obra de Dermeval Saviani, quando argumentam por uma interpretação da obra teórica da pedagogia histórico-crítica que reconhece as contradições escola-capital. Os autores do artigo, que busca contrapor as críticas realizadas por Lazarini (2010) em que há a interpretação equivocada de que a elaboração de Saviani, afirmam que só a socialização do saber sistematizado daria conta da passagem revolucionária e superação do sistema capitalista (DUARTE, *et. al.*, 2012b).

Igualmente, na direção de explicar os equívocos na interpretação de sua obra, Freire (2013[1992]) clarifica que desvelar a realidade não basta para superar as relações entre oprimidos e opressores. Nesses termos, mas ainda englobando um arcabouço teórico diferente e oposto ao defendido em Duarte *et. al.* (2012b), Paulo Freire foi capaz de reconhecer a

contribuição da educação escolar no processo de humanização e emancipação dos trabalhadores.

Ainda assim, Freire (2013[1992]), por mais que explique alguns dos equívocos ocorridos na interpretação de sua obra, assim como de seu próprio desenvolvimento teórico, acaba por recair de certa forma numa tomada moralizante da luta pela transformação das relações entre opressores e oprimidos:

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como na qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais (FREIRE, 2013[1992], p. 12).

Essa é a centralidade da dissemelhança da noção de liberdade empregue pela obra freiriana e a concepção de liberdade marxiana. Importa dar destaque à impossibilidade de superação das contradições opressores-oprimidos pela via da conciliação, na qual oprimidos “ajudam” opressores a perceberem-se, libertando assim aqueles que lhes oprimem através do gesto gentil pela integração, que “[...] resulta da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida da de transformá-la” (FREIRE, 1996, p. 50). Em direção oposta, a vertente marxista defende que o pensar “liberdade” plena dos indivíduos é pensar pelo movimento de ruptura do sistema capitalista e, na educação, de “elaborar uma concepção [...] que seja capaz de superar a concepção [educativa] atualmente dominante [...] [onde] a passagem do senso comum à consciência filosófica é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária” (SAVIANI, 1996, p. 06).

Nessa direção, concordamos com Saviani (1996, p. 06) quando defende que pensar um projeto formativo humanizador e revolucionário é “[...] a única maneira de [...] [possibilitar] aos membros das camadas populares a passagem da condição de ‘classe em si’ para a condição de ‘classe para si’”, ou seja, consciência de classe nos termos da teoria marxiana.

Partindo para o que compete à noção de práticas sociais e os usos sociais da escrita, seguimos a premissa que estes devam ser instrumento principal do trabalho escolar com língua e que não devem recair no lugar comum dos usos da língua em si e por si mesmo. Ambos, tomados como objeto central da educação escolar, devem contribuir para o desenvolvimento de uma compreensão mais crítica da realidade e, em função disso, a percepção “do lugar/papel do

indivíduo como sujeito histórico” (PEDRALLI; NARCISO, 2021, p. 51). Nessa perspectiva, tomar prática social e uso sociais da escrita como objeto do trabalho educativo – sob a perspectiva de um projeto formativo revolucionário – deve permitir alcançar como resultado a compreensão cada vez mais crítica da realidade, através da sua “[...] apropriação autônoma, como resultado de um processo – longo, por certo –, e a apreensão deles e por eles de elementos teóricos-conceituais (ideias, posições, visões sociais de mundo prevaletentes neles, entre outros) [...]” (PEDRALLI; NARCISO, 2021, p. 51). Ainda assim, isso não significa “[...] escolher uma das frentes como prioritárias, mas de entender a ambas como fundamentais para a libertação dos trabalhadores” (PEDRALLI; NARCISO, 2021, p. 51).

Nessa direção, o trabalho educativo permitiria a possibilidade de avanço em direção à identificação da liberdade como potência humana e da *prática social* como resultante da compreensão crítica da realidade tomada. Importa registrar, contudo, que, na obra freireana, tal realidade é sobretudo atrelada à “realidade singular”, segundo a qual enfatiza-se a acepção que cada sujeito atribui diretamente a ela.

Isso posto e entendendo que, segundo a fundamentação teórica deste trabalho, não há liberdade sem o pleno conhecimento da realidade concreta – concebida como produto da história social humana e permeada pela luta de classes – e sem a superação das formas fenomênicas, da *pseudoconcreticidade* (KOSIK, 1976 [1963]), essa noção nos leva ao encontro da necessidade de debater, no que compete ao ensino de língua, sobre a forma como a liberdade é assumida, no fundamento filosófico-pedagógico e, por consequência, no projeto formativo freireano, em seu ponto máximo: como o compromisso de formação para a possível superação da vida voltada à cotidianidade e aos postos de trabalho através da prática cidadã crítica na sociedade democrática.

Como ponto de partida para balizar a discussão proposta, importa destacar que a apropriação da linguagem escrita, tomada a partir do fundamento marxiano, possui indispensável papel na complexificação do funcionamento psíquico do ser humano; em outras palavras, é um instrumento que permite a “expansão da memória” e “a produção de formas de pensamento descontextualizado e a monitoração continuada de ações e atividades intelectuais” (BRITTO, 2012, p. 67). Nessa direção, partindo daquilo que é da ordem do social, o conhecimento é apropriado, pelo ser humano, através do movimento de abstração e, tomando a linguagem como mediadora primordial, se firma como algo individual. Para tal, a língua deve ser tomada como “[...] condição específica indispensável do processo de apropriação dos

indivíduos dos conhecimentos adquiridos no decurso do desenvolvimento histórico da humanidade” (LEONTIEV, 1959, p. 182 apud SANTOS, 2022, p. 225).

Em associação a esse papel incontestado, para o fundamento marxista, da linguagem no processo de humanização dos homens dada sua presença e importância nas atividades humanas, sabe-se que a democratização do acesso à cultura letrada se estabeleceu, na era moderna, como condição para a inserção dos indivíduos ao meio social (BRITTO, 2012). A expansão da linguagem escrita, associada ao avanço e à transformação do “modo de produção e não [com] uma hipotética caminhada em direção à igualdade social” (BRITTO, 2012, p. 68) foi estabelecida “[...] em razão da necessidade do registro da propriedade e do controle do fluxo de mercadorias e se desenvolveu na medida em que a sociedade de classes, centrada na apropriação da riqueza por uma das classes e pelo poder que esta classe exercia sobre o conjunto da sociedade, se expandiu” (BRITTO, 2012, p. 67).

A linguagem como elaboração humana, e daí a escrita, para além de propiciar ao gênero humano a possibilidade de abstração em nível elevado, se estabelece, também, na era moderna, como mediadora das relações sociais. Isso faz com que a educação escolar se converta em exigência para a vida na cidade, dado que o domínio da escrita e da leitura se torna, então, questão importante para todos (SAVIANI, 2013a). Isso porque consistem em práticas que de formas mais ou menos compartilhadas na cultura são atribuídas como responsabilidade do ensino promovido por instituições formais e, em casos muito pontuais, por ações não formais, sem vinculação a instâncias escolares, ainda que no mais das vezes com vinculação institucional de todo o modo, do que são exemplos as ações de alfabetização desenvolvidas no âmbito de instituições religiosas.

Com base nesses aspectos do desenvolvimento da linguagem escrita, avançamos na direção de pontuar em que medida as indicações para o trabalho educativo contidas na obra freireana – e os aspectos mais destacados da noção de liberdade assumida – podem oferecer contribuições no sentido de reconhecer implicações dessas premissas defendidas ao ensino escolar com língua. Assim, como elemento original, importa destacar que Freire toma a importância do ensino da escrita nos seguintes termos:

Aprendi fazendo parte, ao lado de educadores e educadoras chilenos, de cursos de formação para quem, nas bases, nos assentamentos da reforma agrária, trabalharia, com camponeses e camponesas, **a questão fundamental da leitura da palavra, sempre precedida pela leitura do mundo. A leitura e a escrita da palavra implicando uma releitura mais crítica do mundo como**

“caminho” para “reescrevê-lo”, quer dizer, para transformá-lo. (FREIRE, 2013[1992], p. 52, grifo nosso).

Ao conceber que a leitura da palavra é precedida da leitura de mundo, a obra freireana dá margem para o entendimento de que a defesa seria pelo ensino de língua “[...] que se percebe a língua como produto histórico que se atualiza na interação objetiva em sociedade” (BRITTO, 2012). Entretanto, tal entendimento parece não encontrar suporte em suas propostas na medida em que sua vinculação crítico-revolucionária contrasta com a defesa de que os trabalhos de alfabetização se deem “[...] numa perspectiva progressista, de uma compreensão da linguagem e de seu papel antes referido na conquista da cidadania” (FREIRE, 2013[1992], p. 52).

Segundo Fiori (1987[1968] apud FREIRE, 1987[1968], p. 11), este autor desenvolve uma noção de “descodificação crítica”, em que uma espécie de “autoalfabetização” a partir de palavras geradoras “de mais ricas possibilidades fonêmicas e de maior carga semântica”. Vale, neste ponto, relevar o risco de uma compreensão da noção de ‘autoalfabetização’ em associação a ideiação de liberdade como original e autonomia como condição do trabalho educativo. Esse risco se dá no sentido do comprometimento das possibilidades de alcance de um ideal formativo humanizador, para o qual a apropriação da experiência sócio-histórica pela via de objetos culturais que comportam atividade humana concentrada é fundamental, do que a apropriação do sistema de escrita alfabética em práticas sociais não é exceção. Observe-se que tal arriscamento não é dirimido quando se busca na proposição freireana elementos especificadores, do que o excerto que segue é representativo: “[...] aprender a ler essa palavra escrita em que a cultura se diz e, dizendo-se criticamente, deixa de ser repetição intemporal do que passou, para temporalizar-se, para conscientizar sua temporalidade constituinte, que é anúncio e promessa do que há de vir” (FIORI, 1987[1968] apud FREIRE, 1987[1968], p. 12). No excerto, afora as marcas prosódicas próprias da escrita do autor, parece ganhar visibilidade uma certa secundarização do aspecto histórico, em nome de uma indeterminação fundada no fenômeno.

Sem dúvida, essa dinâmica entre cotidiano e história, inferível nas defesas do autor, demanda, principalmente aos professores que se responsabilizam pela educação linguística dos sujeitos, um cuidado que deve ser tomado: o da possibilidade da educação linguística encarada com foco na “promoção de usos sociais da linguagem verbal demandados no cotidiano” (PEDRALLI; NARCISO, 2021 p. 55). Corre-se o risco, também, no que compete ao ensino da língua escrita, apropriada somente pela instrução formal, de se recair nos ‘usos sociais da

escrita’, em que assume-se a “necessidade do trabalho educativo se ater ao que está ‘à volta’ da criança, ao que lhe ‘provê o meio’” (CHRAIM, 2022, p. 161). Nessa direção, em um movimento de secundarização do espaço escolar, do papel do professor e da apropriação de conhecimentos sistematizados historicamente acumulados pelo gênero humano, é estabelecido como primário do ensino escolar a valorização, no âmbito da educação linguística, “[...] dos conhecimentos cotidianos já consolidados dos estudantes [...]” (CHRAIM, 2022, p. 165).

Assim, apresenta-se na forma de tutela, uma vez que, ainda que se entenda que não há usos não sociais da língua (CHRAIM, 2022), assumir tais usos linguísticos como sociais, dado que a própria linguagem, em sua forma oral e escrita, foi produzida no percurso da história humana, não significa “[...] curvar a vara para o outro extremo [...]” (CHRAIM, 2022, p. 163), que em um movimento mais “intuitivo” passa-se a focalizar, no ensino de língua, em proposições que abandonam os procedimentos metodológicos necessários para a apreensão das “[...] regularidades do sistema de escrita [...]” (CHRAIM, 2022, p. 165).

Nessa direção, a obra freiriana, ao assumir uma noção de liberdade que, por mais que esteja cerceada de um posicionamento pedagógico crítico, comprometido com a superação dos ditames tradicionais da educação bancária especialmente em voga no período de ditadura militar, na defesa do autor, assume “[um] ensino da leitura e da escrita da palavra a que falte o exercício crítico da leitura e da releitura do mundo é, científica, política e pedagogicamente, capenga” (FREIRE, 2013[1992], p. 92), fica estabelecida, de forma geral, uma noção de liberdade no/do processo pedagógico, segunda a qual parte-se da perspectiva de uma prática social circunscrita ao cotidiano dos estudantes, na forma de “[...] experiências respeitadas da liberdade” (FREIRE, 2002[1996], p. 67).

Nesse ponto de vista, tomar a liberdade do educando estritamente relacionada ao processo educativo pode resultar, também, como implicação para o trabalho escolar na associação ao lema aprender a aprender, conforme citamos anteriormente, entendendo a diferenciação entre as bases que se estabelecem, na educação escolar de base neoliberal e na educação escolar defendida pela obra freiriana. Apesar da diferenciação estabelecida na base de ambas as ideias pedagógicas, há a possibilidade, ainda assim, de assumir que na obra freiriana, o desenvolvimento das potencialidades dos alunos e o enriquecimento de suas necessidades fica secundarizado. Há, então, neste caso, a redução dessas necessidades àquelas que estão estritamente ligadas ao pragmatismo da vida cotidiana, produzido pelo capital. Além disso, assume-se uma noção de liberdade que é utilizada como argumento para que os alunos

decidam o que estudar, que posiciona a cidadania como o horizonte máximo de emancipação da humanidade.

Com o objetivo de aclarar a posição aqui assumida, defendemos que a prática de liberdade como forma de participação crítica e cidadã na sociedade traz, também, consigo, duas questões. A primeira podemos relacionar à liberdade com o acesso e a expansão das formas/usos da escrita, realizado em função das transformações que ocorrem no modo de produção capitalista e, nesta, possivelmente pode-se encaixar os projetos de alfabetização, realizados à época da ditadura, para que os trabalhadores e trabalhadoras pudessem exercer o direito de voto, o que não transcende o senso comum e os saberes da vida prática (BRITTO, 2012).

Em segundo lugar, a assunção da prática de liberdade como forma de participação crítica e cidadã na sociedade, entendendo os limites que se estabelecem por conta das relações de contradição entre a possibilidade de desenvolvimento, no âmbito da educação linguística, de atividades que teriam como objetivo promover a superação de contradições presentes na sociedade cindida por classes antagônicas. Acrescenta-se, ainda, a promoção, como objetivo fim do processo educativo, de consciência crítica (e de classe) e reconhecimento da realidade que supera a *pseudoconcreticidade* (KOSIK, 1976 [1963]) e se encaminha à transformação social pela revolução. Este desafio que se estabelece até hoje e, hoje, com mais urgência, para os professores responsáveis pelo ensino de língua, é o de tomar os usos sociais da escrita – seja em alfabetização ou em Língua Portuguesa –, não porque os sujeitos educandos, em liberdade, realizam a identificação desses como necessários para suprir as demandas postas no cotidiano, “[...] mas porque a partir deles é possível projetar os educandos para necessidades que se impõem a eles, como sujeitos históricos que são, de forma tão obtusa e 'silenciada' pela opressão burguesa, que eles sequer possam identificá-las como necessárias” (PEDRALLI; NARCISO, 2021, p. 52).

Seguindo essas duas premissas, entendemos que a contribuição da noção de liberdade delineada na obra freireana vai ao encontro, com certos limites, às duas questões desenvolvidas. Entendemos que há grande ponto de criticidade no pensamento teórico-filosófico e pedagógico freireano, que toma como objetivo a formação de consciência crítica dos sujeitos pelo trabalho educativo e que busca superar as relações antagônicas entre opressores e oprimidos, mas ainda se mantém na posição de visão social de mundo pró-manutenção do estado de coisas.

Ainda assim, a noção de consciência crítica desenvolvida no decorrer da obra freiriana, em nossa defesa, não vai em direção à consciência de “classe para si”, ou seja, que expressa a síntese consciente do posicionamento de classe, que engloba a percepção do desenvolvimento da sociedade e do sujeito histórico é/foi realizado por escolhas, estas, permeadas pela opção histórica por um sistema social no qual toma-se o mercado como instrumento para o possível pleno desenvolvimento da humanidade e da liberdade individual como ponto de partida de tudo que engloba o âmbito social e econômico. Realizamos a defesa de que a liberdade da forma como é delineada na obra freiriana e sua relação imediata ao contexto de ensino e aprendizagem pode promover consciência de classe “em si”, que não vai além da percepção empírica dos sujeitos em relação, como resultado da percepção da realidade como fenômeno imediato (KOSIK, 1976 [1963]) e que não supera os limites da percepção fetichizada da realidade.

Ademais, a superação das relações opressores e oprimidos se estabelece, com a superação da consciência ingênua e sob as bases teórico-filosóficas que guiam a obra freiriana, as quais não se vinculam ao posicionamento marxista. Nessa direção, a transformação da sociedade pela tomada de consciência crítica (como produtora da realidade objetiva) através de ações educativas respeitadas de liberdade delineiam uma organização social que não se encaminha em direção ao socialismo, pois, nas palavras do autor, “O socialismo chega necessariamente” (FREIRE, 2013[1992], p. 60). O autor em causa, conduzido pela reforma da democracia progressista como forma de aperfeiçoamento do sistema capitalista (TONET, 2005), este, que intitula de sistema “socialista democrático” (FREIRE, 2013[1992]), assume que as relações opressores-oprimidos superar-se-iam pelo “ato de amor” (1987[1968], p. 36-37), na qual o opressor ao “descobrir-se” opressor, solidariza-se com os oprimidos, seres que foram roubados e injustiçados, posicionamento que se mantém, por consequência, “[...] atrelad[o] à aceitação e permanência desse modo de produzir a vida” (CRUZ MARTINS; TORRIGLIA, 2016).

Ainda, como último destaque, ao tomar os conteúdos do trabalho educativo em prol da compreensão cada vez mais crítica da realidade pelos sujeitos educandos e não como ensino de conteúdos com fim em si mesmos, o autor em causa defende “[...] a importância fundamental da educação enquanto ato de conhecimento, não só de conteúdos, mas da razão de ser dos fatos econômicos, sociais, políticos, ideológicos, históricos, que explicam o maior ou menor grau de ‘interdição do corpo’ consciente, a que estejamos submetidos” (FREIRE, 2013[1992], p. 118).

Apesar de superficialmente parecer se encaminhar para uma explicação que poderia se alinhar à concepção marxista de educação e de elaboração de currículos, a ampla defesa contida na obra freiriana é pela flexibilização curricular (KLEIMAN, 2007)³⁶. Segundo essa proposta, a “[...] resolução de alguma[s] meta[s] da vida social criará [...] oportunidades de aprendizagem[...]” (KLEIMAN, 2007, p. 15) e que auxiliam na “[...] inserção do aluno nas práticas letradas [...]” (KLEIMAN, 2007, p. 17), estas voltadas ao cotidiano.

Nesta perspectiva, o direcionamento se dá por uma relação professor-currículo, na qual reforça-se uma noção de currículo fechado “[...] e passa a ser visto como uma organização dinâmica de conteúdos que vale a pena ensinar (e que podem mudar), que levam em conta a realidade local, seja ela da turma, da escola ou da comunidade e que se estruturam segundo a prática social” (KLEIMAN, 2007, p. 20). Quer dizer, foca-se, então, nas práticas sociais cotidianas que são mais significativas para os sujeitos. Desta forma, assumindo que a obra freireana direciona para a importância dos conteúdos escolares, mas que a escolha ‘do quê ensinar’ toma forma de relativização curricular – espécie de democratização do currículo escolar (FREIRE, 2013[1992]) –, segundo a qual não há, no trabalho educativo, a centralidade na socialização do saber objetivo em suas formas mais desenvolvidas e elevadas, mas inclinam-se a uma educação dirigida pela cultura popular, focando no cotidiano imediato dos alunos (DUARTE, 2011).

Aqui cabem dois destaques, o primeiro se refere à necessidade da elaboração de currículos que “[...] toma[m] como pressuposto a crença de que os trabalhadores carregam, como potência humana, e, portanto, a ser desenvolvida, a capacidade de se reconhecer como indivíduos históricos, **superando por incorporação sua constituição empírica [...]**” (PEDRALLI; NARCISO, 2021, p. 49, grifo nosso). O segundo destaque se refere à centralidade da tomada do sujeito empírico na obra freiriana em diferenciação da forma como os projetos educativos de bases liberal e neoliberal tomam os sujeitos. Freire assume o sujeito empírico, mas visto como trabalhador que está em uma realidade opressora, com necessidades específicas para a possibilidade de superação dessa mesma realidade, pela prática educativa. Tal forma de conceber esse sujeito não se alinha aos moldes do capital que, pela prática educativa, concebe um sujeito que vai ser preparado especificamente para a cotidianidade do sistema vigente, onde

³⁶ Neste ponto do texto, optamos por mencionar a obra de Kleiman (2007) com o objetivo de aprofundar as discussões sobre currículo propostas. Tal escolha se faz pela materialização, em nossa defesa, nas produções teóricas da autora, como Kleiman (2007; 2021), das concepções teórico-metodológicas freireanas nos estudos dos Letramentos, que dão visibilidade a boa parte das diretrizes depreensíveis das elaborações teóricas freireanas.

assume-se o mercado de trabalho como foco e a liberdade apenas como liberdade de escolha ou de ir e vir.

No sentido de apontar a possibilidade de formulação à luz de uma concepção revolucionária de educação, que tenta superar por incorporação do reconhecimento dos sujeitos em sua constituição empírica, destacamos, com suporte de Malanchen (2014, apud GAMA; DUARTE, 2017, p. 522), a necessidade de elaborações curriculares que tendem a superar “[...] o conhecimento espontâneo pelo conhecimento elaborado” e que devem ter “[...] como referência a forma de organização da sociedade atual, assegurando sua plena compreensão por parte de todos os educandos.” (SAVIANI, 2010, p. 32 apud GAMA; DUARTE, 2017, p. 522).

Nessa mesma direção, tomar a liberdade no contexto do ensino e aprendizagem é, pela via do materialismo histórico-dialético, tomar o trabalho como atividade, “[...] uma das principais formas de livre desenvolvimento das capacidades e das necessidades humanas” (GAMA; DUARTE, 2017, p. 527). Neste caso, a liberdade como ponto de chegada do processo educativo, ainda que determinada, pode contribuir para a superação da perspectiva que naturaliza a sociedade de classes. “Uma pedagogia que valorize a liberdade dos indivíduos [...] [será] aquela que form[a] nos alunos a consciência da necessidade de apropriação da riqueza espiritual universal e multifacetada, que vem sendo criada, mesmo que contraditoriamente, na própria sociedade burguesa” (DUARTE, 2013, p. 195).

Como outro ponto que guia as implicações para a educação linguística, há a defesa pelo autor em causa, no âmbito do ensino escolar, do diálogo como ferramenta para superação da consciência ingênua em direção à consciência crítica dos sujeitos. Abarcando o diálogo como fonte fundamental no ensino de língua para (i) a consecução do trabalho educativo em si, como “método ativo, dialogal, participante” (FREIRE, 1996[1965], p. 116), prática que “[...] voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas” (FREIRE, 1996[1965], p. 69) e; (ii) como objeto do qual se ocupa nele. Paulo Freire deixa claro que essa ideia tão destacada em seus ideais não pode ter tomada como fim em si mesma – o diálogo convertido em “bate-papo” –, mas como ferramenta que “[...] implica tanto o conteúdo ou objeto cognoscível em torno de que gira quanto a exposição sobre ele feita pelo educador ou educadora para os educandos” (FREIRE, 2013[1992], p. 136).

Nesse ínterim, implica, para o trabalho escolar com língua, a compreensão da relação dialógica, tal como estabelecida na obra freireana, como ferramenta que também possibilita a reflexão crítica da realidade, reafirmando, não como fim em si mesmo, mas como componente

no qual possibilita a relação entre educadores e educandos, “condição *sine qua non* para toda e qualquer prática pedagógica” e, ainda, a ser tomado como essência da prática pedagógica como artefato, na forma de textos escritos, sob o qual os estudantes se debruçam para pensar questões específicas sobre a língua (PEDRALLI; NARCISO, 2021, p. 54).

Ademais, constitui-se como implicação primordial, na tomada da obra freireana – ou até mesmo das teorias delineadas que balizam suas discussões permeadas pelo pensamento de Paulo Freire –, como componente que pode fundamentar o trabalho escolar com língua, a necessidade de superação das perspectivas escolanovistas e das bases filosófico-pedagógicas que não direcionam o trabalho educativo “[...] com propósito de promoção de uma formação libertadora, humanizadora e não adaptativa ao modo de organização social capitalista” (PEDRALLI; NARCISO, 2021, p. 50).

A prática pedagógica pode ser definida como uma atividade com *intencionalidade* (SAVIANI, 1990). Nesta, o professor, compreendendo as determinações externas (econômicas, sociais) e internas (situação material, organização do trabalho pedagógico nas escolas, etc.) dessa prática, precisa manter “[...] presentes os objetivos que são a razão de ser mesma da atividade que está sendo realizada” (SAVIANI, 1990, p. 07).

Tal direcionamento se coloca, com desafio aos profissionais, na forma de *vigilância da reflexão* (SAVIANI, 1990), uma vez que a atividade educacional pode facilmente, pelo peso de sua rotina, tomar forma de “[...] burocratismo o qual consiste na aplicação mecânica, a um novo processo, de formas extraídas de um processo anterior do qual foram autonomizadas, passando a justificar-se por si mesmas” (VAZQUEZ, 1968 apud SAVIANI, 1990, p. 07).

Deste modo, a reflexão filosófica se coloca como base norteadora para que

“[...] acompanh[e] reflexiva e criticamente a atividade educacional de modo a explicitar os seus fundamentos, esclarecer a tarefa e a contribuição das diversas disciplinas pedagógicas e avaliar o significado das soluções escolhidas. Com isso, a ação pedagógica resultará mais coerente, mais lúcida, mais justa; mais humana, enfim” (SAVIANI, 1996, p. 24).

Se assim encarada, vale destacar, sob a perspectiva do materialismo histórico e dialético, que a secundarização do aprofundamento teórico necessário em elaborações sobre a educação e até mesmo na prática educativa (MORAES, 2009), pode resultar em um embaralhamento filosófico-epistemológico ou até mesmo em um posicionamento fronteiro (MOITA LOPES, 2013) que pode resultar, no fim das contas (i) na aproximação ao paradigma pós-moderno, que fragmenta o debate filosófico e pedagógico (DUARTE, 2016b); e (ii) na

tomada da noção de liberdade de forma aplanada, recaindo na visão de liberdade que está assumida no contexto contemporâneo, na qual os indivíduos são educados (formal e informalmente) de modo a normalizarem o atual sistema social em que vivemos, defendendo aquilo que se entende por ser livre: comande sua vida da forma que bem desejar, ascenda socialmente (financeiramente), vote e tenha uma cidadania ativa e “crítica” (DUARTE, 2021).

Compreende-se, ainda, que apesar de o autor em causa não ter se encaminhado, em partes, para a superação de uma visão fetichizada da realidade objetiva, ofereceu grande contribuição para o campo, à sua época, por colocar sua concepção pedagógica a serviço da classe proletária, uma vez que registra uma ação educativa compromissada com a humanização dos seres humanos que se encaminha pela busca da superação da curiosidade ingênua dos sujeitos, trabalhadores, oprimidos e o reconhecimento destes como sujeitos históricos.

É importante dar destaque que, no entanto, persistimos na defesa de que o contraste encontrado no intermédio da obra freiriana e, igualmente, da concepção e liberdade por ela assumida está na possibilidade de superação da curiosidade ingênua através do desenvolvimento de consciência crítica como forma de percepção empírica das relações entre sujeitos. Quer dizer, seguindo como pressuposto a noção de *individualidade* (DUARTE, 2013, p. 203), a qual pode ser definida de forma embrionária neste trabalho como “[...] unidade vital [cotidiana] porque se forma pela própria vida e é necessária à vida do indivíduo como ser social”, defendemos, assim como Duarte (2013) o faz quando trata da individualidade, que a superação da curiosidade ingênua pela consciência crítica dos sujeitos na obra freiriana pode existir de igual modo, mesmo que os sujeitos não tenham consciência de classe.

Em outros termos, conforme postulado por Duarte (2013) na defesa do que se trata um indivíduo para si, com base em Heller (1994), entendemos igualmente que “[...] trata-se de uma pessoa que ‘se encontra em relação consciente com a genericidade e que ordena sua vida cotidiana com base nesta relação consciente [...]’” (HELLER, 1994, p. 14 apud DUARTE, 2013, p. 208, intervenção do autor).

Isso posto, defendemos que a caracterização de reconhecimento dos indivíduos como sujeitos históricos que fora delineada na obra freiriana ultrapassa pouco “[...] uma ascensão do nível do simples conhecimento que a pessoa tenha de si própria e do seu pertencimento ao gênero humano [como ser histórico] para o nível de autoconsciência” (DUARTE, 2013, p. 208). Em detrimento à primeira, a segunda “[...] tem uma determinada noção de pertencimento ao gênero humano. [...] O indivíduo [para si] organiza sua cotidianidade de um modo tal que

estampa nela a marca de sua individualidade” (HELLER, 1994, p. 14 apud DUARTE, 2013, p. 209, intervenção do autor).

Nessa mesma perspectiva, os direcionamentos educacionais, ainda que voltados para a contra-hegemonia, que acabam por limitar o acesso às formas mais elevadas de conhecimentos já produzidos pela humanidade, recaem nos limites “[...] [do] senso comum, [do] pensamento cotidiano e à visão de mundo fetichista” (DUARTE, 2013). Como resultado ou potencializado por esse processo, o indivíduo acaba por ser conduzido pela vida cotidiana. “Assume como ‘natural’ a hierarquia espontânea das atividades cotidianas que ele encontra pronta em seu meio social imediato, hierarquia essa determinada pelas relações sociais, especialmente pela divisão social do trabalho” (DUARTE, 2013, p. 230).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!*
QUINTANA, 1951

Ao longo deste trabalho, buscamos delinear a concepção de liberdade na obra freireana e suas implicações para o trabalho escolar com língua. À luz do materialismo histórico-dialético, procuramos evidenciar ao menos duas formas de tomar a noção de liberdade no contexto contemporâneo. Assim, a partir de um *detour* (KOSIK, 1976 [1963]), que envolveu a elaboração realizada por Smith (1996) na economia clássica, com o auxílio de estudos de Lima (2007), Lessa e Tonet (2011), buscamos dar visibilidade ao modo como liberdade é apropriada pela corrente que assume como primordial as virtudes do mercado e da livre iniciativa para o pleno desenvolvimento da humanidade, como *ponto de partida*, tomando como basilar a ideia de liberdade individual (LIMA, 2007).

No âmbito da educação escolar, delineamos que a liberdade como *ponto de partida* forma gerações para a adaptação e normalização da vida em uma sociedade capitalista, esta, tomada como única opção de sociedade possível, na qual “os projetos de sociedade estão interditados, mas os indivíduos são livres para sonhar com uma vida de fartura e para lutar com unhas e dentes para vir a fazer parte do seleto grupo dos bem-sucedidos” (DUARTE, 2021, p. 147).

Na sequência, nos preocupamos em esclarecer que há, ao menos uma noção alternativa de liberdade que, sob fundamento da teoria marxiana, concebe essa noção como *ponto de chegada* do processo revolucionário. Ao tomar essa concepção no cerne deste trabalho, defendemos a perspectiva marxiana como categoria central para o desenvolvimento humano, que gesta sua base nas ações individuais e coletivas transformadoras a partir da formação de consciência dos indivíduos.

No âmbito da educação escolar, a perspectiva marxiana se apresenta pela pedagogia histórico-crítica como condição necessária e fundamental para a superação do senso comum em direção à consciência filosófica, cada vez mais profunda dos alunos, transformando as concepções de mundo correntes na sociedade em busca da superação das visões “que

naturalizam a sociedade de classes e que difundem a ideia da insuperabilidade da alienação” (DUARTE, 2018b, p. 75).

Nesta, a apropriação dos conhecimentos e a verdadeira democratização do conhecimento só poderá ser conquistada na superação do sistema vigente, já que “a aquisição de conhecimentos, por si só, não supera as enormes barreiras que o capital apõe à efetiva liberdade humana” (DUARTE, 2016, p. 98).

Tendo isso em vista, no terceiro capítulo, entendendo que toda prática pedagógica é vinculada a uma teoria da educação e, conseqüentemente, a uma concepção filosófica, nosso percurso perseguiu um dos objetivos deste trabalho, o de **desvelar a fundamentação filosófico-pedagógica do pensamento freireano**. Esse percurso realizado a partir da categorização apresentada por Saviani (2013b; 2018[1983]) foi precedido por um movimento de retomada do panorama histórico do conjunto de teorias pedagógicas que se delineavam durante a jornada de elaboração filosófica e pedagógica de Paulo Freire, que procurou salientar a posição escolanovista e, posteriormente, contra-hegemônica da obra freireana, defendida por Dermeval Saviani (2013b; 2018[1983]), oferecendo destaque ao segundo objetivo específico deste trabalho, **de situar a vinculação teórico-pedagógica a partir da qual o pensamento freireano se concretiza como perspectiva possível para a educação escolar**.

O desvelamento da base que fundamenta filosófico-pedagogicamente o pensamento freireano foi elaborado a partir de Zanella (2007), que assume a *fenomenologia* como base principal do pensamento do autor em causa. A partir disso, pontuamos, em nossa defesa, que este não é o único alinhamento teórico-filosófico presente na obra freireana, uma vez que há, no decorrer dos escritos de Paulo Freire, um complexo aparato filosófico, com elementos que demandam estudo mais profundo dada a sua extensão.

Ao pontuarmos algumas das contradições presentes no desenvolvimento da pedagogia freireana, concordamos com Zanella (2007) na defesa que o limite da filosofia da educação freireana está na fenomenologia e em sua concepção de realidade, mas, para além, destacamos a importância do posicionamento teórico-filosófico de intelectuais e/ou pesquisadores da área da educação e ciências sociais. Na direção de superar, também, um posicionamento de secundarização da importância do pensamento teórico-filosófico na educação, pontuamos que “[...] o intelectual necessita uma maior clareza no que se refere à posição que fundamenta sua teoria” (CRUZ MARTINS; TORRIGLIA, 2016, p. 142). É ele que sustenta a possibilidade de “[...] desnudar a lógica do discurso dominante e compreender não apenas o fenômeno social em

sua concreticidade imediata, mas também realizando processo de análises mais aprofundadas de seus nexos e conexões do fenômeno” (CRUZ MARTINS; TORRIGLIA, 2016, p. 142).

No que compete à dimensão pedagógica, defendemos analiticamente que o pensamento freireano vai ao encontro a alguns dos posicionamentos valorativos do lema *aprender a aprender* (DUARTE, 2001) e justificamos essa colocação realizando destaque que mesmo que haja, na obra de Paulo Freire, momentos de crítica a alguns aspectos da sociedade capitalista, esses momentos, parece-nos, são neutralizados pela convicção na possibilidade de solução dos problemas sociais e transformação da sociedade sem que se supere radicalmente a organização social premida pelo capital (DUARTE, 2008).

Além disso, nosso objetivo foi, a partir dos elementos que competem à dimensão pedagógica, o de identificar a forma como o pensamento do autor em causa pode se aproximar à orientação filosófico-pedagógica escolanovista e ao ideário hegemônico nacional-desenvolvimentista, que mantém uma visão social de mundo pró-manutenção do sistema vigente, contudo, diferenciando-se de alguns autores escolanovistas burgueses, pois fundamentou seu pensamento com o objetivo de colocar sua concepção pedagógica a serviço do povo, por isso em direção à contra-hegemonia pedagógica com base em Saviani (2013b).

Isso posto, depreendendo que, do alinhamento teórico-filosófico de toda prática pedagógica, podem ser concebidas noções específicas de liberdade e que elas engendram de uma ou outra forma o trabalho educativo, desenvolvemos, no quarto capítulo, como a noção de liberdade, dividida em duas dimensões, é concebida na obra freireana, atendendo ao terceiro objetivo específico deste trabalho, de **identificar e conceitualizar filosófico-epistemologicamente e teórico-pedagógicamente, no conjunto de obras destacadas para estudo, a noção de liberdade.**

No capítulo central deste trabalho, defendemos que a liberdade é estabelecida em aproximação relativa àquela concebida como *ponto de chegada* da educação libertadora/progressista, na forma de consciência crítica dos sujeitos, com o objetivo fim de tomá-la na forma de participação responsável e autônoma sociedade democrática. A noção de liberdade também é delineada, em nossa defesa, como *ponto de partida* do processo educativo, atrelada ao contexto imediato do ensino e aprendizagem.

Aqui, onde a defesa é pela liberdade assumida no projeto formativo dos sujeitos como forma de compromisso com a possível superação da vida voltada à cotidianidade dos sujeitos, mas vinculada à noção de realidade da fenomenologia (SAVIANI, 2013b), são assumidos dois

problemas fundamentais. O primeiro deles se refere à relação impossível de conciliação entre a ideia de uma educação voltada aos aspectos da cidadania aos moldes da lógica social capitalista e a possível superação, por ela, através da alfabetização ou do ensino de Língua Portuguesa/Materna, das relações entre opressores e oprimidos, em outros termos, da luta de classes. Destacamos ainda, como segundo problema, o ideal de transformação pleiteado pela pedagogia freireana, que não prevê a transformação radical das bases da sociedade em busca do socialismo, na qual recai numa visão social de mundo pró-manutenção do estado de coisas. Mantendo-se nas amarras da percepção da realidade como concreto imediato da fenomenologia, pontuamos como limite do pensamento freireano a secundarização da tomada da noção de liberdade como ponto de chegada do processo revolucionário e não da sociedade “progressista/socialista democrática”.

Desvelada a noção de liberdade, com os limites inerentes ao escopo de uma dissertação de mestrado, com o objetivo de responder **“Quais as implicações, para a educação linguística, da conceitualização da noção de liberdade nas elaborações filosóficas de Paulo Freire, tomando como referência a concepção de liberdade presente no Materialismo Histórico-Dialético?”** e de atender aos últimos dois objetivos específicos tracejados inicialmente, partimos primeiramente para a contextualização do pensamento freireano, ainda presente na elaboração de discussões que estão em evidência no campo da Linguística Aplicada. O movimento realizado, ainda que incipiente, reforça a necessidade de reflexão sobre as implicações do conceito de liberdade para a educação e, no caso específico desta pesquisa, para a Educação Linguística e não se dá de forma artificial.

Tomamos ainda, como aspecto relevante das discussões propostas, a Linguística Aplicada como campo autônomo, em detrimento da Linguística Formal. Nessa direção, defendemos o campo da Linguística Aplicada como majoritariamente responsável por discussões sobre Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa/Materna e os debates que envolvem interseccionalmente o pensamento freireano.

Na sequência, estabelecemos a forma como tomamos o trabalho educativo e a especificidade da educação linguística, tomadas, de saída, como elementos norteadores para desenvolver as discussões propostas na última, e mais importante, subseção deste trabalho. Abarcando este referencial para destacar que não nos alinhamos a uma perspectiva educativa que toma a educação linguística com caráter instrumentalizador e que se submete ao

pragmatismo do cotidiano na sociedade capitalista, partimos para o a reflexão central deste trabalho.

Estabelecemos como *primeira implicação* da noção de liberdade desvelada para a educação a concepção de educação e a função social da escola. Pontuando que o projeto formativo ideado pela obra freireana assume que o processo de educação é fundamental para a libertação, através da conscientização, das opressões entre classes, que é tomada, em seu ponto máximo, como prática da liberdade na sociedade democrática, defendemos uma possível noção de práxis que se estabelece daí.

Entendendo que a prática da liberdade se estabelece, na obra freireana, como prática social resultante da compreensão crítica da realidade, problematizamos, nos guiando pela fundamentação teórica deste trabalho, que a compreensão da realidade na qual enfatiza-se a perspectiva que cada sujeito ocorre sem a superação do real aparente, fenômeno próprio do mundo do cotidiano alienado (DUARTE, 2012b). Nessa acepção, estabelece-se como implicação para a educação a relação impossível de conciliação entre a ideia de uma educação voltada aos aspectos da cidadania aos moldes da lógica social capitalista e a possível superação, por essa mesma sociedade, através da alfabetização ou do ensino de Língua Portuguesa/Materna, das relações entre opressores e oprimidos.

Na sequência, entendendo que a língua é tomada, na obra freireana, como produto histórico e que o ensino da escrita é desenvolvido, através das palavras geradoras, por uma espécie da “autoalfabetização”, segundo a qual precede-se a leitura de mundo do sujeitos, apontamos como implicação para o campo a impossibilidade de tomar a linguagem verbal oral como norteadora do trabalho educativo numa sociedade grafocêntrica e o cuidado que deve-se tomar ao identificar a possibilidade de os ‘usos sociais da escrita’ erroneamente guiarem o trabalho educativo como um fim em si mesmo, na qual, a partir de “métodos intuitivos”, há o abandono ou secundarização de procedimentos metodológicos necessários para a apreensão das “[...] regularidades do sistema de escrita [...]” (CHRAIM, 2022, p. 165).

Com base na análise elaborada no decorrer do trabalho, assumimos que a obra freireana encaminha direcionamentos para a importância dos conteúdos escolares, mas que a escolha ‘do quê ensinar’ pode tomar forma de relativização curricular, ainda que deixe claro que os conteúdos do trabalho educativo não devem ser tomados como ensino de conteúdos com fim em si mesmos.

Assim, desenvolve-se como necessidade a tomada do pensamento freiriano com cuidado e atenção, uma vez que ele não deve ser assumido de forma recortada ou fragmentada, na forma de mantras ou utilizado para que se assumam uma concepção educativa que possui como pano de fundo as ideias liberais e/ou neoliberais como projetos formativos, indo em direção oposta ao que fora bravamente defendido pelo autor em toda sua jornada.

Nesse interim, ainda que estabelecemos que não há, na obra freireana, indicação para um trabalho educativo no qual a centralidade na socialização do saber objetivo em suas formas mais desenvolvidas e elevadas se estabelece como norteadora, mas inclina-se a uma educação dirigida pela cultura popular, focando no cotidiano imediato dos alunos (DUARTE, 2011). Pontuamos a diferenciação entre a tomada desses sujeitos alunos em sua constituição empírica nos moldes assumidamente liberais, que possui como objetivo a formação voltada ao cotidiano do sistema capitalista, em outras palavras, especificamente como mera ferramenta para o mercado de trabalho e, em oposição, da forma como toma o sujeito, a obra freiriana. Esta, que enxerga o sujeito empírico em uma realidade opressora, como trabalhador, com necessidades específicas, que pode ir em direção, pela educação escolar, da superação das relações de opressão.

Pontuando a defesa de Paulo Freire pelo diálogo como ferramenta para superação da consciência ingênua em direção à consciência crítica dos sujeitos e esclarecendo que essa ideia tão destacada em seus ideais não pode ter tomada como fim em si mesma, evidenciamos como implicação para a educação linguística a importância de compreensão da tomada do diálogo como componente essencial da prática pedagógica, não em direção da linguagem verbal, mas como artefato de estudo que converte-se na forma de textos escritos (PEDRALLI; NARCISO, 2021).

Por fim, delineamos como última implicação – e aqui fazemos como direcionamento primordial para o campo da Linguística Aplicada – a necessidade de rigor teórico- filosófico e pedagógico, para a tomada da obra freireana como componente que pode fundamentar o trabalho escolar com língua. Estabelecemos a *vigilância da reflexão* (SAVIANI, 1990) como movimento de reflexão teórico-filosófica imprescindível para que uma prática educativa “[...] mais coerente, mais lúcida, mais justa; mais humana, enfim” (SAVIANI, 1996, p. 24). Nessa direção, problematizamos a possível secundarização do aprofundamento teórico (MORAES, 2009), tanto na prática educativa, como em discussões do campo para a educação linguística, e pontuamos, como destaque, a possível fragmentação dos debates pedagógicos (DUARTE,

2016b) como resultado do embaralhamento dos fundamentos filosófico-epistemológicos que tendem a balizar o trabalho escolar, desde a elaboração dos documentos orientadores do ensino nacional e mais localmente.

Portanto, ainda que a obra freireana possa ser tomada como pedagogia libertadora que é, podendo oferecer contribuição para pensar um projeto educativo que tem como propósito a superação das contradições entre opressores e oprimidos, de uma formação humanizadora e libertadora, é necessário estabelecer que a noção de liberdade delineada demanda de maior alinhamento a um fundamento conciso epistemologicamente. Em vista de um fundamento com característica híbrida, é possível estabelecer como síntese do desenvolvimento deste trabalho que a noção de liberdade concebida na obra freiriana não se alinha à noção de liberdade sob a perspectiva marxista, uma vez que não é esse o fundamento teórico que guia o pensamento freireano.

Em síntese, apesar de a obra freiriana realizar uma espécie de secundarização da transmissão de conhecimento sistematizado, que deveria, em nossa defesa, ser o foco no trabalho escolar em educação linguística, a obra freiriana continua oferecendo, atualmente e mais do que nunca, fortes contribuições para o campo da educação. Registrando-se como uma concepção pedagógica que se compromete com a classe proletária e só com ela, a obra freiriana pode e deve oferecer subsídios teóricos para uma ação educativa empenhada na efetiva humanização dos sujeitos e na superação da curiosidade ingênua dos sujeitos, trabalhadores, oprimidos e o reconhecimento destes como sujeitos históricos.

Ademais, ainda com base na concepção desvelada e nas implicações estabelecidas para a educação linguística, apontamos a necessidade de rediscussão da obra freireana em seu conjunto para que se possa, com rigor, apontar, em direção à superação por incorporação da base teórica híbrida do pensamento de Paulo Freire, em que medida sua obra pode contribuir para pensar projetos formativos que possuem como objetivo o alcance da formação de consciência de classe, a verdadeira, e do reconhecimento dos sujeitos como indivíduos históricos sob guia do materialismo histórico-dialético.

REFERÊNCIAS

ASTRADA, Carlos. **Trabalho e Alienação**: na fenomenologia e nos manuscritos. Tradução de Cid Silveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968. 103p.

BUNZEN, Clecio. Apresentação. In: STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014. p. 07-11.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. Campinas: Mercado de Letras, 2003. 216 p. (Coleção idéias sobre linguagem). ISBN 8575910175.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos**: a leitura além do óbvio. Campinas, SP. Mercado das Letras, 2012.

BRUE, Stanley L. **História do pensamento econômico**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

CABRAL, Marina da Silva. Implicações do pensamento da escola de Vigotski para a alfabetização. In: CHRAIM, Amanda Machado; PEDRALLI, Rosângela (org.). **Alfabetização e humanização**: a apropriação inicial da escrita sob bases histórico-culturais. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 177-206

CÔRTEZ, Norma. **Três comunicações reunidas sobre Álvaro Vieira Pinto**. Artes do tempo, Rio de Janeiro: 2020.

CHRAIM, Amanda Machado. Os 'usos sociais da língua' e a ênfase no local: problematizações. In: CHRAIM, Amanda Machado; PEDRALLI, Rosângela (org.). **Alfabetização e humanização**: a apropriação inicial da escrita sob bases histórico-culturais. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 157-176.

CRUZ MARTINS, J. A.; TORRIGLIA, P. L. O comprometimento social e político do pesquisador diante da reprodução social. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 136–146, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13377>. Acesso em: 18 maio 2022.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], n. 18, p. 35-40, dez. 2001. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782001000300004>.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

DUARTE, Newton. Limites e contradições da cidadania na sociedade capitalista. **Proposições**, Campinas, v. 21, n. 1 (61), p. 75-87, jan./abr. 2010a. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/issue/view/1005>. Acesso em: 12 abr. 2022.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010b. p. 33-49.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

DUARTE, Newton. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012a. p. 37-57.

DUARTE, Newton *et al.*. A pedagogia histórico-crítica e o marxismo: equívocos de (mais) uma crítica à obra de Dermeval Saviani. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012b. p. 87-119. p. 87-120.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Newton. Relações entre conhecimento escolar e liberdade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46 n. 159: jan./mar.2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/3508>. Acesso em: 01 jul. 2021.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas/SP: Autores Associados, 2016b.

DUARTE, Newton. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. Revista Espaço do Currículo, [s.l.], v. 2, n. 11, p.139-145, 31 ago. 2018a. **Portal de Periódicos UFPB**. <http://dx.doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568>.

DUARTE, Newton. A liberdade como princípio estruturante do currículo escolar. In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018b. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-juliana-1>. Acesso em: 01 jul. 2021. p. 65-82.

DUARTE, Newton. **Concepções de liberdade em educação**. Bahia: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2020. P&B. Disponível em: <https://youtu.be/xbhiiyvVqCQ>. Acesso em: 12 abr. 2022.

DUARTE, Newton; MAZZEU, Francisco José Carvalho; DUARTE, Elaine Cristina Melo. O senso comum neoliberal obscurantista e seus impactos na educação brasileira. **Revista On Line de Política e Gestão Educacional**, [S.l.], v. 24, n. 1, p. 715-736, 30 jul. 2020. Revista Eletrônica Política e Gestão Educacional. <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13786>.

DUARTE, Newton. O obscurantismo beligerante e o currículo. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. Campinas, SP: Autores Associados, 2021. p. 89-102 [livro eletrônico]

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987[1968].

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996[1965].

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013[1992]. [livro eletrônico]

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2002[1996].

FERREIRA JUNIOR, A.; BITTAR, M. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em marx e gramsci. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, [S.l.], v. 12, n. 26, p. 635-646, set. 2008. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-32832008000300014>. Acesso em: 12 jul. 2021.

FERREIRA, Carolina. G. **Fundamentos histórico-filosóficos do conceito de clássico na pedagogia histórico-crítica**. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/181428/ferreira_cg_me_arafcl.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 12 jul. 2021.

FRASER, Nancy. Do neoliberalismo progressista a Trump – e além. **American Affairs**, v. 1, n. 4, p. 46-64, 2017. Tradução de Paulo S. C. Neves. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2018v17n40p43> . Acesso em 17 março 2022.

GADOTTI, Moacir. **Convite a leitura de Paulo Freire**. 2a ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Scipione, 2004. 175 p. (Pensamento e ação no magistério. Mestres da educação).

GADOTTI, Moacir. Saber aprender: Um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. In: **Um olhar sobre Paulo Freire - Congresso Internacional, 2000**, Évora. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1125>. Acesso em: 17 maio 2022. p. 01-08.

GALVÃO, Ana Carolina. *et al.* GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019. Disponível em: <https://pt.scribd.com/read/506912234/Fundamentos-da-didatica-historico-critica>. Acesso em: 06 jul. 2021.

GAMA, Carolina. N.; DUARTE, Newton. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. **Interface - Comunicação, Saúde,**

Educação, [S.l.], v. 21, n. 62, p. 521-530, 12 jun. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622016.0922>. Acesso em: 12 jul. 2021.

GONZATTO, R. F.; MERKLE, L. E. Vida e obra de Álvaro Vieira Pinto: um levantamento biobibliográfico. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 16, n. 69, p. 286–310, 2017. DOI: 10.20396/rho.v16i69.8644246. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644246>. Acesso em: 8 ago. 2022.

KLEIMAN, Angela Bustos et al (org.). **O humanismo ético e Paulo Freire: impactos na configuração de estudos sobre linguagem e ensino**. Campinas: Pontes, 2021.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, v. 32, n. 53, p. 1-25, 3 jul. 2007.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976 [1963].

KORN, Alejandro; ASTRADA, Carlos. **Hegel y Marx** Buenos Aires: Quadrata, 2005. 128p.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. 2a edição. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LIMA, Marcio Javan Camelo de. Neoliberalismo e educação. **Studia Diversa**, CCAEUFPB, vol. 1, nº. 1, outubro, 2007.

LOMBARDI, J. C. Educação e nacional-desenvolvimentismo (1946-1964). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 14, n. 56, p. 26–45, 2014. DOI: 10.20396/rho.v14i56.8640432. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640432>. Acesso em: 9 maio. 2022.

LOPES, Moita. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C. M., ROCA, M. del P. (Org.). **Linguística Aplicada**. 1.ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto. 2013. p. 11-24.

LÖWY, Michael. **A teoria da revolução no jovem Marx**. 1.ed., ampl. e atual. São Paulo: Boitempo, 2012.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000[1987].

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; ALMEIDA, Ana Caroline de; DEZOTTI, Magda. Alfabetização crítica. **Linhas Críticas**, [S.l.], v. 26, p. 1-17, 21 out. 2020. Biblioteca Central da UNB. <http://dx.doi.org/10.26512/lc.v26.2020.29785>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/29785>. Acesso em: 11 ago. 2022.

MACHADO, Robson. **Pedagogia Libertadora e Pedagogia Histórico-Crítica: um estudo de pedagogias contra-hegemônicas brasileiras**. Dissertação (mestrado profissional) Universidade Federal de Lavras: UFLA, 2016.

MARTINS, Lígia M. A internalização de signos como intermediação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 44-57, jun. 2015. ISSN 2175-5604. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12291/9532>. Acesso em: 12 jul. 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v7i1.12291>.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008[1859].

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2010[1843].

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004[1932])

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política (Tomo 1)**. Nova Cultural, 1996 [1867].

MORAES, Maria Célia Marcondes de. “A teoria tem consequências”: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 585-607, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/educacao/83>. Acesso em: 30 maio 2022.

MOURA, M. O. de *et al.* MOURA, M. O. de.; SAMPAIO ARAÚJO, E.; DIAS MORETTI, V.; PANOSSIAN, M. L.; DIAS RIBEIRO, F. Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 205–229, 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3094>. Acesso em: 24 out. 2022.

NETTO, José. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PAIVA, Vanilda P. Sobre a influência de Mannheim na pedagogia de Paulo Freire. **Síntese**, Belo Horizonte, v. 5, n. 14, p. 45-63, jan. 1978. Disponível em: <https://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/2343>. Acesso em: 13 maio 2022.

PEDRALLI, Rosângela. O pensamento de Emilia Ferreiro: implicações para a compreensão do aprendizado da escrita e equívocos de abordagem no Brasil. In: CHRAIM, Amanda Machado; PEDRALLI, Rosângela (org.). **Alfabetização e humanização: a apropriação inicial da escrita sob bases histórico-culturais**. 1a. edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 135-156 [livro eletrônico]

PEDRALLI, Rosângela.; NARCISO, Carolina F. O conceito de *libertação* e implicações para o processo de alfabetização e para o ensino em língua portuguesa. In: KLEIMAN, Angela

Bustos et al (org.). **O humanismo ético e Paulo Freire: impactos na configuração de estudos sobre linguagem e ensino**. Campinas: Pontes, 2021. p. 37-57.

QUINTANA, Mário. Espelho Mágico. 1951. Disponível em: <https://idoc.pub/documents/espelho-magico-mario-quintana-vnd5jj6kzglx>. Acesso em: 6 set. 2022.

RIZZI, Ester G.; TRANJAN, Tiago. Capitalismo, neoliberalismo progressista e lutas emancipatórias no pensamento de Nancy Fraser. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**. v. 26 n. 85, 2021. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cgpc/article/view/83219>. Acesso em 17 março 2022.

SANTOS, Larissa Malu dos. Alfabetização na/para a prática social: a leitura e a escritura como processos articuladores e desencadeadores. In: CHRAIM, Amanda Machado; PEDRALLI, Rosângela (org.). **Alfabetização e humanização: a apropriação inicial da escrita sob bases histórico-culturais**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 208-236

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 43ª ed. Campinas, SP: Autores associados, 2018[1983].

SAVIANI, Dermeval. O Conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015. ISSN 2175-5604. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463>. Acesso em: 08 jul. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Contribuições da filosofia para a educação. **Em Aberto**. Brasília, ano 9. n 45. jan-mar, 1990. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2083>. Acesso em 22 março 2022

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, Walter (Org.). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1980. p.15-29.

SILVA, P. C. D. Escolanovismo e nacional-desenvolvimentismo em Paulo Freire: críticas e polêmicas. In: III Fórum Internacional de Pedagogia (FIPED), 2010, Quixadá. **III Fórum Internacional de Pedagogia (FIPED)**, 2010. p.182-190. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/47302>

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. Trad. Rubens Eduardo Frias. 5. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 2000[1977].

SMITH, Adam. Os gastos das instituições para a educação da juventude. In: SMITH, Adam. **A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas**. Tradução de Luiz João Baraúna. Volume II. São Paulo: Nova Cultural, 1996. p. 228-249.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime Jose (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., rev. e ampl. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 439 p.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TONET, Ivo. **Democracia ou Liberdade?** Maceió: EDUFAL, 2007. Disponível em: http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/Democracia_ou_Liberdade.pdf. Acesso em 22 março 2022.

TONET, Ivo. Esquerda Perplexa. (Versão ampliada de Razão X Emoção). In: **Em Defesa do Futuro**. Maceió: EDUFAL, 2005. p. 1-13 Disponível em: http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/Esquerda_perplexa.pdf Acesso em: 12 abr. 2022.

ZANELLA, José. L. Considerações sobre a Filosofia da Educação de Paulo Freire e o Marxismo. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, [S. l.], v. 9, n. 1, 2007. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/170>. Acesso em: 6 jul. 2021.