



UNIUBE

Educação e Responsabilidade Social

UNIVERSIDADE DE UBERABA

ALINE GONÇALVES DA SILVA

SUBJETIVIDADE EM PAULO FREIRE: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

Uberaba (MG)

Agosto/2024

ALINE GONÇALVES DA SILVA

SUBJETIVIDADE EM PAULO FREIRE: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Faculdade de Educação da Universidade de Uberaba como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação. Área de concentração: Docência: formação, trabalho e práticas educativas (e áreas inter e multidisciplinares).

Orientador: Prof. Dr. Gustavo Araújo Batista

Uberaba (MG)

Agosto/2024

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

S38s Silva, Aline Gonçalves da.
Subjetividade em Paulo Freire: contribuições para a educação /
Aline Gonçalves da Silva. – Uberaba, 2024.
[104] f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de
Pós-Graduação em Educação. Linha de pesquisa: Processos
Educativos e seus Fundamentos.
Orientador: Prof. Dr. Gustavo Araújo Batista.

1. Educação. 2. Freire, Paulo, 1921-1997. 3. Subjetividade. I.
Batista, Gustavo Araújo. II. Universidade de Uberaba. Programa de
Mestrado em Educação. III. Título.

CDD 370

Aline Gonçalves da Silva

SUBJETIVIDADE EM PAULO FREIRE: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

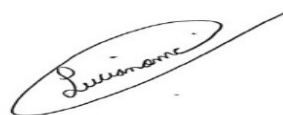
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 05/08/2024.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Gustavo Araújo Batista
(Orientador)
UNIUBE - Universidade de Uberaba.



Prof. Dr. Luciano Marcos Curi
IFTM – Instituto Federal do Triângulo
Mineiro.



Prof.^a Dr.^a Tháisa Haber Faleiros
UNIUBE – Universidade de Uberaba.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus.

Agradeço aos meus pais, porque, sem eles, não seria possível eu estar aqui. Através deles, recebi a vida, o amor, a nutrição e a bênção para que eu pudesse percorrer o meu próprio caminho. Agradeço a todos os meus familiares que me incentivaram a estudar e me deram o suporte necessário para persistir sempre, apesar dos percalços do trajeto.

Agradeço a todas as pessoas que passaram pelo meu caminho, compartilharam um pouco de si e levaram um pouco de mim: são amigos, colegas de trabalho, vizinhos, professores e alunos. A todos, a minha gratidão.

Agradeço ao meu orientador, que foi importante para a materialização deste trabalho.

Esta é uma pesquisa de muitas mãos, por isso agradeço a cada uma delas, que contribuiu direta e indiretamente para a realização desta dissertação, intitulada "Subjetividade em Paulo Freire: Contribuições para a Educação".

RESUMO

Esta pesquisa estuda a subjetividade a partir do pensamento de Paulo Freire com enfoque na educação problematizadora. É desenvolvida com o apoio da SEE/MG, no âmbito do Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação do Estado de Minas Gerais, Trilhas de Futuro – Educadores, nos termos da Resolução SEE Nº 4.707, de 17 de fevereiro de 2022. Integra a linha de pesquisa Processos Educacionais e seus Fundamentos e faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba. Possui como referencial teórico Paulo Freire e a subjetividade. Este trabalho buscou analisar se existe subjetividade na obra freireana e como essa concepção influencia a prática educativa bem como compreender de que maneira essas ideias podem favorecer uma abordagem humanizada e libertadora na educação contemporânea e as suas contribuições para a educação. O trabalho se inicia com a abordagem da subjetividade e o seu percurso, perpassando os campos do saber da filosofia em Platão, da linguística pela análise do discurso e da psicologia. Apresenta-se uma breve biografia de Paulo Freire, o que auxilia a compreensão da subjetividade freireana, uma vez que as suas vivências moldaram a sua identidade, impactando a criação de sua obra. Destaca-se, ainda, a análise da subjetividade nos livros escritos no gênero textual carta, em que Freire se desnuda para, finalmente, visualizar-se suas contribuições para a educação. Assim, foi possível identificar, nas obras de Freire, a subjetividade, principalmente quando transpõe para a obra aspectos de suas experiências e vivências pessoais. A pesquisa foi realizada pelo método bibliográfico e análise de conteúdo. A investigação abrange uma revisão detalhada das obras de Freire (1921-1997) e as interconexões da subjetividade nos campos do saber. Pauta-se pela consciência e reflexão crítica do mundo como fator de transformação social pela educação libertadora. Como resultado, espera-se fomentar, nos educadores, a valorização da subjetividade dos alunos para a melhoria das práticas educativas. Este estudo oferece percepções significativas para a prática educacional, contribuindo para uma abordagem inclusiva, crítica, humanista e emancipatória na educação.

Palavras-chave: educação; Paulo Freire; subjetividade.

ABSTRACT

This research studies subjectivity, based on the thoughts of Paulo Freire with a focus on problematizing education. It is developed with the support of SEE/MG, within the scope of the Continuing Training and Professional Development Project for Education Servers in the State of Minas Gerais, Trilhas de Futuro - Educadores, under the terms of SEE Resolution No. 4,707, of February 17, 2022. It integrates the Educational Processes and their Fundamentals research line and is part of the Postgraduate Program in Education at the University of Uberaba. Its theoretical reference is Paulo Freire and subjectivity. Its theoretical reference is Paulo Freire and subjectivity. This work sought to analyze whether there is subjectivity in Freire's work and how this conception influences educational practice. It sought to understand how these ideas can favor a more humanized and liberating approach in contemporary education, as well as their contributions to education, especially regarding Basic Education/High School. The work begins with the approach to subjectivity and its trajectory, covering the fields of knowledge of philosophy in Plato, linguistics through discourse analysis and psychology. It also presents a brief biography of Paulo Freire, with his trajectory, which helps in understanding Freire's subjectivity, since his experiences, from childhood to adulthood, shaped his identity, with an impact on the creation of his work. Also noteworthy is the analysis of subjectivity in books written in the letter textual genre, where Freire shows himself more openly to finally visualize his contributions to education. Therefore, it was possible to identify subjectivity in Freire's works, especially when he transposes aspects of his personal experiences into the work. The research was carried out using the bibliographic method and content analysis. The investigation covers a detailed review of the works of Freire (1921-1997) and the interconnections of subjectivity in the fields of knowledge. It is guided by awareness and critical reflection of the world as a factor of social transformation through liberating education. As a result, it is expected to encourage educators to value students' subjectivity to improve educational practices. This study offers significant insights into educational practice, contributing to a more inclusive, critical and emancipatory approach to education.

Keywords: education; Paulo Freire; subjectivity.

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
2 SUBJETIVIDADE.....	17
2.1 CONCEITUAÇÃO.....	17
2.2 SUBJETIVIDADE: FENÔMENO HUMANO?.....	18
2.3 A SUBJETIVIDADE NOS CAMPOS DE SABER.....	23
3 PAULO FREIRE.....	43
3.1 SUJEITO DIALÓGICO: DA CRIANÇA AO HOMEM.....	43
3.2 PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO E SUBJETIVIDADE.....	49
3.2.1 Educação.....	50
3.2.2 Subjetividade em Paulo Freire.....	60
3.2.2.1 Entre cartas e livros.....	61
4. CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO	73
4.1 O LEGADO.....	73
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
6 REFERÊNCIAS	97

MEMORIAL

Fui uma criança curiosa e observadora, a menina dos porquês. Gostava de ler e queria saber um pouco de cada coisa. Os porquês pareciam infinitos; essas características marcam a minha trajetória e me trouxeram até aqui. Na minha trajetória, essa busca constante se manifestava na observação contínua do poder das palavras, sem menosprezar a delicadeza do silêncio. Eu analisava a potência e a unidade nas relações interpessoais, a forma de expressar e de agir das pessoas que compartilhavam o mesmo espaço que eu. Era tudo tão coletivo, mas, ao aprofundar um pouco mais, revelava-se a história de cada sujeito, com seus valores, crenças e vivências. Nesse processo, eu me via como sujeito, agente e objeto em um constante fluxo de reflexão e ação, pois até o que parecia concreto era subjetivo.

Ingressei na faculdade em 1997 e, durante o curso de Pedagogia, fui apresentada a Paulo Freire e a sua obra, intitulada *Pedagogia do oprimido* (1968). Cada linha do livro despertou em mim uma fome voraz por conhecer mais o autor. A ideia de educação como um ato de liberdade me cativou, fazendo-me refletir sobre a relação entre opressores e oprimidos, não apenas em minha vida, mas também na vida de meus pais e na dos meus antepassados, homens e mulheres negros que foram escravizados. Essa reflexão me levou a enxergar paralelos entre o passado de condições de trabalho escravo e a aparente liberdade do presente. Passado e presente se mesclam.

Meus pais sempre priorizaram a educação como um passaporte para uma vida leve e livre, e essa convicção me guiou na jornada acadêmica. Eu acreditava neles e valorizava a educação, porque via com os meus próprios olhos o poder transformador dela na vida das pessoas. O poder transformador da educação, que transcende instituições, tornou-se mais evidente ao longo do curso de Pedagogia e posteriormente no de Letras. O início da minha trajetória profissional na educação foi na sala de aula, onde lecionei nos anos iniciais do ensino fundamental e Língua

Portuguesa e Língua Inglesa no ensino fundamental e médio, buscando aplicar os princípios da pedagogia freireana, mesmo reconhecendo os desafios e tropeços no caminho. O tema subjetividade sempre prendeu a minha atenção, especialmente ao observar o impacto das relações interpessoais na escola e na inscrição para participar do Projeto Trilhas do Futuro/Educadores para concorrer a uma vaga no mestrado em Educação, em que abordei o tema subjetividade e educação, que marcou o meu ingresso no curso.

A associação dessa temática com o legado de Paulo Freire aconteceu durante as orientações junto ao professor doutor Gustavo Araújo Batista, o que me deixou ao mesmo tempo entusiasmada e ciente da responsabilidade diante do trabalho árduo que vislumbrava. Ao mesmo tempo fiquei encantada, pois sabia que seria gratificante, tal como foi. Dediquei-me à pesquisa, que envolveu meses de leituras aprofundadas das obras de Paulo Freire (1921-1997), de educação e de subjetividade.

Assim, esta dissertação representa não apenas o culminar de anos de estudo, mas também a materialização de minha paixão pela educação e pelos desafios intelectuais. Agradeço a todos que contribuíram para minha jornada, desde professores, colegas, familiares e amigos, destacando a orientação fundamental do meu orientador. Este trabalho reflete meu compromisso com a excelência acadêmica e minha determinação em enfrentar desafios, saindo transformada desta experiência enriquecedora.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho discorre sobre a dissertação intitulada *Subjetividade em Paulo Freire: Contribuições para a educação*. De acordo com Freire (1987), a educação é um processo de busca e prática para a liberdade. É dinâmica, porque se refaz em um *continuum* (ação-reflexão-ação). Educadores e educandos são sujeitos do processo de ensinar e de aprender, um processo mútuo e colaborativo.

Freire (1921-1997), em sua obra, enfoca a importância da dialogicidade e o aluno como protagonista no processo educacional. Ou seja, o aluno é a figura central, devendo convergir para ele as atenções e ações do Estado. Buscava como ideais a liberdade e a consciência crítica através da educação. Desenvolveu uma pedagogia pautada na conscientização e emancipação do sujeito.

A educação é vital para o desenvolvimento do ser humano. A sua importância está legislada na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, nos artigos 205 ao 214. Figura-se como um direito público subjetivo. A sua oferta irregular implica responsabilidade de autoridade competente, devendo ser ofertada com igualdade de condições de ingresso para todos. Identifica-se na base legal, mesmo que estando implícitas as menções à dimensão subjetiva da educação. A relevância da educação para a transformação social é inegável, e Paulo Freire desenvolve um papel de destaque nesse processo.

Esta pesquisa tem como objetivo explorar como Freire concebe a educação e a subjetividade, além de investigar o impacto e as possíveis contribuições dessa concepção na prática educacional contemporânea para alunos e professores da educação básica. Embora haja uma ampla discussão e reconhecimento mundial da obra de Freire, existem alguns aspectos de sua teoria, como a subjetividade, que ainda não foram totalmente explorados. Dessa forma, identificar a existência da subjetividade em Freire é apenas o ponto de partida, uma vez que se faz necessário analisar a aplicabilidade e as contribuições dessa concepção para a educação como fator de transformação. A análise das interconexões entre educação e subjetividade pode proporcionar importantes reflexões para a melhoria das relações entre alunos e

professores e promover avanços significativos na práxis pedagógica. Além disso, pode fomentar novos estudos sobre a educação problematizadora com ênfase na subjetividade. Baseando-se nisso, justifica-se este trabalho.

A importância desta dissertação reside na consideração da educação como um fator de transformação e na contribuição de Paulo Freire para esse campo. Entender como Freire concebe a subjetividade pode oferecer subsídios valiosos para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais inclusivo, crítico, criativo e libertador e reconhecendo a subjetividade tanto dos alunos quanto dos professores, considerando as dimensões históricas, culturais, sociais e políticas.

Essa temática é relevante no contexto educacional contemporâneo, pois compreender os aspectos subjetivos que compõem o sujeito é crucial para uma prática educativa humanizada. A reflexão sobre a dimensão subjetiva pode contribuir para a construção da identidade do sujeito e o engajamento crítico com o conhecimento do mundo que o cerca. Portanto, a análise crítica da subjetividade em Paulo Freire visa enriquecer a compreensão da obra e aumentar a conscientização sobre a natureza subjetiva no contexto educacional. Além disso, pode suscitar reflexões e fornecer orientações para abordar questões de identidade, violências na escola, protagonismo juvenil, habilidades socioemocionais e a singularidade do sujeito, transformando a escola em um espaço de múltiplas possibilidades e não apenas uma transmissora de conhecimento.

Cabe salientar que no início da investigação se observou indícios de subjetividade nas obras de Freire (1921-1997). A conscientização e a consciência de ser gente, de ser sujeito, a reflexão crítica, o senso de humanidade, o diálogo horizontal e as relações interacionais foram despertando questionamentos, e as perguntas foram surgindo, entre elas:

- O que é a subjetividade?
- Quais os campos de abrangência?
- Paulo Freire apresenta subjetividade nas suas obras?
- Como a subjetividade se materializa na pedagogia freireana?
- Como essa subjetividade contribui na educação contemporânea?

Diante desses questionamentos, o problema da pesquisa é: como a abordagem da subjetividade em Paulo Freire pode oferecer novas perspectivas e metodologias para uma prática educacional que valorize a diversidade, promova a autonomia dos alunos e os prepare para um engajamento crítico em relação ao mundo, enriquecendo práticas educacionais contemporâneas e promovendo uma educação mais inclusiva, emancipatória e voltada para o desenvolvimento integral do sujeito?

É importante destacar que o educador deve possuir uma competência global que inclui tanto a formação transformadora quanto a aquisição de conhecimentos especializados relacionados à prática docente. A racionalidade, embora essencial, não é a única guia; a razão deve ser considerada junto às experiências sensoriais, como defendido por David Hume (1711-1776), pois, conforme González Rey (2017), os seres humanos são produtores de subjetividade – esta é uma experiência singular e variável.

O objetivo geral da pesquisa é:

- Analisar como a concepção de subjetividade em Paulo Freire influencia a prática educativa, buscando compreender como essas ideias podem promover uma abordagem mais humanizada e libertadora na educação contemporânea e suas contribuições.

Os objetivos específicos são:

- Identificar a concepção de subjetividade em Paulo Freire e analisar os principais conceitos e abordagens relacionados à subjetividade presentes em suas obras, destacando sua relevância para a compreensão da prática educativa como um processo sócio-histórico-cultural.

- Investigar como a concepção de subjetividade em Paulo Freire se relaciona com sua visão de educação como prática emancipatória e as possíveis contribuições.

- Examinar como a valorização da subjetividade dos alunos pode contribuir para a promoção da autonomia, da consciência crítica e da transformação social, considerando os problemas enfrentados pela sociedade moderna.

Os objetivos da pesquisa são exploratórios, visando compreender a complexidade do tema e seus impactos. Freire criticava a educação bancária e as condições precárias da classe trabalhadora. Subtende-se que a produção subjetiva dos alunos não era reconhecida na educação tradicional. O método de alfabetização de Freire utilizava palavras e temas geradores, contextualizados na vida dos alunos, oferecendo uma nova perspectiva de alfabetização.

Esta dissertação adota a metodologia de pesquisa bibliográfica como procedimento investigativo, o que permite realizar uma revisão detalhada da literatura existente sobre o tema, contextualizando-o em relação a outras teorias e perspectivas relevantes. Isso implica explorar uma gama diversa de fontes, que inclui a utilização de diferentes bases de dados acadêmicos, bibliotecas digitais e outros recursos disponíveis, o que denota a natureza básica da pesquisa, almejando ampliar o conhecimento sobre o tema, sem necessariamente buscar aplicação prática imediata.

Com o objetivo de aproveitar o tempo reduzido para a realização da pesquisa, constrói-se um cronograma com as etapas. A escolha da metodologia se justifica pela natureza teórico-conceitual do estudo, pela necessidade de compreender como Paulo Freire concebe a subjetividade e pela repercussão e contribuições para a educação contemporânea.

Os critérios de seleção de fontes bibliográficas foram estabelecidos com base na relevância do conteúdo para o tema bem como na atualidade das publicações, reputação dos autores, qualidade e consistência teórica. Nesse sentido, as obras de Freire (1921-1997) foram pesquisadas para a compreensão da subjetividade e sua aplicação na educação. Para tal, foram utilizadas as palavras-chave “educação”, “Paulo Freire”, “subjetividade”, “Teoria da Subjetividade”, “Fernando González Rey”, “educação problematizadora”, “dialogicidade” e “educação bancária”, a fim de garantir a abrangência e a precisão na seleção das fontes. A princípio, pensou-se

em desenvolver um capítulo referente a Fernando Gonzalez Rey e à Teoria da Subjetividade, buscando uma aproximação entre os dois autores, haja vista que González Rey, doutor em Psicologia e Ciências, deixou um legado significativo para a psicologia no Brasil e no mundo, abordando a Teoria da Subjetividade. Contudo, pela complexidade da abordagem e tempo estimado, reservou-se o tema para estudos posteriores, conforme orientações do professor orientador e da banca de qualificação.

Os dados foram organizados de acordo com os principais conceitos e abordagens, e a interpretação deles foi realizada de maneira criteriosa, crítica e reflexiva, objetivando-se identificar padrões, tendências e contribuições significativas para a compreensão do papel da subjetividade na prática educativa, à luz dos conceitos de Paulo Freire, com a utilização de técnicas de síntese e de análise comparativa.

A análise de conteúdo foi utilizada como abordagem, concentrando-se na compreensão profunda e na interpretação da teoria estudada. Ressalta-se a importância crucial da ética, observada em todo o percurso da pesquisa, garantindo, dessa forma, a correta atribuição de autoria e a devida citação e referência bibliográfica, seguindo-se as normas acadêmicas estabelecidas.

Quanto aos dificultadores e limitações da pesquisa, considera-se a vasta quantidade de informações disponível, o que tornou a seleção de material trabalhoso, exigindo mais foco, planejamento e senso de organização bem como a variedade referente à qualidade e à confiabilidade das fontes encontradas. Para estruturar as reflexões e métodos empregados ao longo deste estudo, a dissertação está dividida em três capítulos. Inicia-se com as “Considerações iniciais”, que apresenta uma visão geral sobre a educação e Paulo Freire bem como a subjetividade. O primeiro capítulo de natureza teórica, intitulado "Subjetividade", traça um breve histórico da subjetividade e dos campos do saber. O segundo capítulo aborda a vida de Freire, a pedagogia freireana e a dimensão subjetiva em suas obras. O terceiro e último capítulo analisa as contribuições para a educação da

subjetividade em Paulo Freire. A dissertação se conclui com as considerações finais sobre a pesquisa.

Entendendo que esta pesquisa se constitui um trabalho multidisciplinar, foram convocados para a discussão sobre a subjetividade e a educação os(as) seguintes autores(as): Bechara, Villar e Borba (2011), Bruner (1997), Vieira e Henriques (2014), Chaui (2000), Villers (2019), Gonzalez Rey (2015), Moreira e Silva (2011), Molon (2011), Mori (2019), Andrade (2022), Sather (2016), Beneviste (1991), Bakhtin (2003), Feijoo (2011), Rego (1994), Rossato e Mitjans Martinez (2013), Souza e Torres (2019).

A pesquisa reflete a ideia de que qualquer trabalho envolvendo os temas educação e subjetividade é um processo contínuo, pois acompanham o desenvolvimento da humanidade. Assim sendo, este trabalho está aberto e em continuidade, pois, assim como os seres humanos, está em processo de desenvolvimento.

2 SUBJETIVIDADE

2.1 CONCEITUAÇÃO

Ao pesquisar a subjetividade, procura-se inicialmente a definição contida nos dicionários, a começar por Bechara (2011), que define a subjetividade como alocada na esfera do subjetivo, atrelada ao sujeito e ao mental e não às experiências externas. É estritamente individual, pessoal e particular. Villar (2011) concebe a subjetividade como uma característica do subjetivo, ligada à mente e aos sentidos e isenta de imparcialidade. Borba (2011) considera que a subjetividade existe internamente no ser humano, impactada pelas suas características individuais e identidade.

Conforme o Dicionário de Paulo Freire, a compreensão da subjetividade é crucial para a promoção das mudanças sociais, uma vez que a objetividade e a subjetividade estão entrelaçadas e não devem ser vistas isoladamente. A objetividade está ligada aos fatos e dados externos, enquanto a subjetividade está nas percepções, perspectivas, vivências e experiências do sujeito. A compreensão da realidade está na junção desses dois aspectos. Nesse sentido, a subjetividade faz parte da práxis; o sujeito é um ser ativo, que derruba a visão determinista que nega a liberdade, a criatividade e a capacidade do ser humano de (trans)formação.

Considerando as definições elencadas, a subjetividade é algo próprio, particular, pessoal e inerente ao indivíduo. Expressa a sua singularidade, remetendo-se às vivências internas, pessoais e únicas do ser humano. É uma dimensão da experiência humana e engloba as experiências pessoais, as percepções, os elementos simbólicos e o modo peculiar de interpretação que o sujeito tem de si, do mundo e do outro. É moldada por múltiplos fatores, que envolvem as experiências, os aspectos culturais como crenças, valores e os biológicos. Isso torna o ser humano único, e essa especificidade influencia sua percepção e interação com o mundo.

A subjetividade permite ao indivíduo expressar pontos de vista, julgamentos, particularidades e sentimentos com a sua marca pessoal. Está na comunicação, em um poema, no riso, no luto, em uma obra de arte, em um romance e na vida – é uma expressão do ser humano. É a condição da psiquê, estado mental e cognitivo do ser que se manifesta na individualidade. Propicia ao sujeito tomar ciência dos objetos do seu entorno através de referenciais próprios. A subjetividade e a objetividade devem ser integradas para uma compreensão completa da realidade, pois a primeira desempenha um papel essencial na transformação social e pessoal.

Concebe-se a subjetividade como uma criação única, resultante de práticas e interações, não seguindo uma trajetória linear, mas incorporando as consequências das ações, incluindo referências não visíveis nas práticas atuais e configurações subjetivas como parte da ação do sujeito, o visto e o não visto. Assim, este capítulo pretende apresentar algumas reflexões sobre a subjetividade que são importantes para o desenvolvimento desta pesquisa.

2.2 SUBJETIVIDADE: FENÔMENO HUMANO?

O ser humano vive interações sociais pautadas pelo diálogo e pela convivência tanto no ambiente formal quanto informal. Dessa forma, surge a questão: a subjetividade é especificamente humana ou os animais também são subjetivos? Ao referir-se aos animais, Savater (2012) os denomina de neófitos, uma vez que em termos de desenvolvimento cognitivo e comparativo em relação aos seres humanos os animais estão em estágio inicial. Os seres humanos interagem no mundo, ao mesmo tempo que pressentem e têm consciência dos riscos existentes.

[...] o animal é a-histórico. Sua vida a-histórica se dá, não no mundo tomado em sentido rigoroso, pois que o mundo não se constitui em um “não-eu” para ele, que seja capaz de constituí-lo como eu. O mundo humano, que é histórico, se faz, para o “ser fechado em si” mero suporte. Seu contorno não lhe é problemático, mas estimulante. Sua vida não é um correr riscos, uma vez que não os sabe correndo. Estes, porque não são desafios perceptíveis reflexivamente, mas puramente “notados” pelos sinais que os apontam, não exigem respostas que impliquem em ações decisórias (Freire, 2013, p. 111).

O mundo se apresenta como um desafio com suas histórias e possibilidades de mudança, enquanto para os animais o mundo é apenas um cenário, um pano de fundo, pois são a-históricos. Para Bruner, “Os seres humanos constroem significado a partir dos sistemas simbólicos já dados na cultura” (*apud* Vieira; Henriques 2014, p.164). Assim, infere-se na construção de significados um processo além do individual, pois requer-se o social através dos rastros simbólicos deixados no mundo. Através da convivência, o ser humano estabelece significados para a simbologia existente (sinais, símbolos e linguagem) enquanto cria outras. As relações interacionais dialógicas capacitam o ser humano a decifrar a simbologia já existente na cultura em que está inserido.

Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. [...] A experiência humana no mundo muda de qualidade com relação à vida animal no suporte. O suporte é o espaço, restrito ou alongado, que o animal se prende “afetivamente” tanto quanto para, resistir; e o espaço necessário a seu crescimento e que delimita seu domínio. [...] Quanto mais cultural é o ser maior a sua infância, sua dependência de cuidados especiais (Freire, 2022, p. 50).

Freire pontua que a vida implica inacabamento, mas salienta que isso ocorre somente nos seres humanos que são históricos e autoconscientes, pois se desenvolvem progressivamente e criam um suporte para viverem, que vai além da natureza, uma vez que incluem nele a história, a cultura, as relações, normas sociais e os aspectos sensório-emocionais. Os animais se tornam independentes mais rápido, e o suporte deles está restrito ao próprio habitat e aos recursos naturais para sua sobrevivência.

Para Marx e Engels, os seres humanos desempenham um papel ativo na construção de sua história ao criar condições para a sua sobrevivência, não apenas no aspecto material, mas também no aspecto intelectual, podendo transformar o meio ao seu redor, construindo a sua história (*apud* Chauí, 2000).

Os animais são seres limitados pela natureza, enquanto os homens têm limites instituídos pelos contextos sociais e materiais. De acordo com as palavras de Pascal,

o homem é apenas um caniço, o mais fraco da Natureza: mas é um caniço pensante. Não é preciso que o Universo inteiro se arme para esmagá-lo: um vapor, uma gota de água é suficiente para matá-lo. Mas, mesmo que o Universo o esmagasse, o homem seria ainda mais nobre do que aquilo que o mata, porque ele sabe que morre e conhece a vantagem do Universo sobre ele; mas disso o Universo nada sabe. Toda nossa dignidade consiste, pois, no pensamento. É a partir dele que nós devemos elevar e não do espaço e do tempo, que não saberíamos ocupar (Pascal *apud* Chauí, 2000, pp. 134-135).

O pensamento do filósofo Pascal (1623-1662) qualifica o homem como um ser frágil, que até uma ínfima gota pode destruir, mas com capacidade de pensar, e é justamente essa característica pensante que o torna digno. A distinção entre os homens e os animais reside no fato de criarem formas para viver, não só no termo material de subsistência, mas intelectualmente, conforme dispõe Chauí:

[...] a nossa diferença reside basicamente na nossa capacidade de criar condições de sobrevivência. Os seres humanos, distinguem-se dos animais não porque sejam dotados de consciência – animais racionais -, nem porque sejam naturalmente sociáveis e políticos – animais políticos -, mas porque são capazes de produzir as condições de sua existência ~~Pascal~~ material e intelectual. Os seres humanos são produtores: são o que produzem e são como produzem. A produção das condições materiais e intelectuais da existência não são escolhidas livremente pelos seres humanos, mas estão dadas objetivamente, independentemente de nossa vontade. Eis porque Marx diz que os homens fazem sua própria História, mas não a fazem em condições escolhidas por eles. São historicamente determinados pelas condições em que produzem suas vidas (Chauí, 2000, p. 185).

Destaca-se a visão marxista sobre a diferença entre os seres humanos e os animais, reforçando-se que a característica fundamental dos primeiros reside na capacidade de construir e criar condições materiais e intelectuais de existência – são seres determinados pelas condições sociais e materiais em que se encontram. Ou seja, apesar de não terem liberdade de escolha em relação às condições em que vivem, podem transformar-se e transformar o mundo ao seu redor. A intencionalidade, a escolha de valores, a forma com que os indivíduos vivem e interpretam a vida, as relações intrapessoais e interpessoais, as decisões que

tomam, os significados que atribuem à vida, os aspectos sensoriais, as crenças e valores implicam a subjetividade do ser.

Um papagaio em convivência humana através do treinamento aprende a imitar palavras e frases humanas. No entanto, não consegue entabular um diálogo por si mesmo, resumindo-se a repetir sem entendimento, o que faz com que a linguagem seja um fenômeno humano, pois é um processo simbólico de alta complexidade. O diálogo é constituído de palavras. Conforme Freire (1987), a palavra é criadora, e a existência humana deve nutrir-se de palavras verdadeiras para a transformação do mundo.

Quando tentamos um adentramento no diálogo, como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos (Freire, 2013, p. 97).

Considerando Freire (2013), além do reconhecimento de que não há diálogo sem a palavra, existe também a necessidade de explorar os componentes que a formam. Nesse sentido, poderiam ser apontados os elementos sociais, linguísticos e psicológicos que influenciam a comunicação. Assim, as relações sociais e o espaço normativo impactam a escolha das palavras a serem usadas num diálogo, uma vez que as palavras a serem utilizadas em uma conversa informal em um grupo de amigos não são as mesmas a serem utilizadas em uma reunião formal de um grupo de trabalho. Em um grupo de amigos, pode-se utilizar uma linguagem coloquial com o uso de gírias, enquanto numa reunião a opção seria uma abordagem mais voltada à norma culta e à formalidade. A palavra possui o sentido denotativo, que é o significado literal, conforme o trazido pelos dicionários, e o conotativo, que é quando a palavra, dependendo do contexto e da bagagem pessoal, carrega em seu bojo significados adicionais como as emoções. O modo de pronunciar e articular (falar) as palavras e a entonação podem alterar o significado bem como a carga emocional empregada.

Pontua-se que a vivência do ser humano é caracterizada por duas dimensões: ação e reflexão, que devem estar sempre acompanhadas uma da outra

para que o diálogo flua e seja um instrumento eficaz nas relações humanas e no processo de ensino-aprendizagem, porque existir, humanamente, é (trans)formar e pronunciar o mundo, conforme Freire (2013).

O ser humano nasce incompleto, mas vai preenchendo-se através da sua fome pelo conhecimento, uma vez que se desenvolve ao longo do tempo através das suas experiências de vida. Isso no processo subjetivo é crucial, pois contribui para a construção da identidade (Charlot *apud* Villers, 2019). Essa incompletude o impulsiona e desperta cada dia mais sua fome pela aprendizagem, tornando-o um ser melhor, com vias a desenvolver o seu potencial macro, distinguindo-se dos animais pela fome infinda pelo aprendizado.

Ao nascer, o ser humano é acolhido, e esse acolhimento implica a aprendizagem do mundo ao seu redor. Adquire, pela convivência dos que o cercam, as formas de ver o mundo, de ver o outro e a si mesmo, o que demonstra que as relações interacionais são necessárias para a compreensão da subjetividade, que é construída a partir dos atributos passados pela sociedade. Fica evidente o aspecto social do ser humano como parte da natureza e o conhecimento como ferramenta para a promoção da mudança.

[...] o homem é um ser natural e social que fala e se comunica. É um ser social, político e racional que por meio do conhecimento pode exercer sua racionalidade e por meio dela agir na natureza, transformando-a conforme o momento histórico por ele vivido na sociedade em que está inserido. Tal sociedade é formada por um grupo de pessoas que compartilham propósitos, preocupações e costumes e interagem entre si formando uma comunidade, que cultiva todos os aspectos de uma realidade social. A cultura é o desenvolvimento intelectual do ser humano, seus costumes e valores são aspectos que identificam uma sociedade que segue um padrão determinado no espaço. É a cultura que direciona a visão de mundo que equilibra o homem e o próprio mundo que é o espaço onde a ação humana se efetiva (Godim; Batista, 2022, p.27).

Pode-se ver com Godim e Batista (2022) que as ideologias do grupo possuem, além da racionalidade, os aspectos sensoriais marcados pela história, sociedade e cultura – a última é um determinante para a concepção do sujeito, pois representa o desenvolvimento intelectual bem como os valores e cultura da

sociedade. O mundo é repleto de simbologia, e para a sua compreensão é necessário possuir as dimensões social, histórica e cultural, o que é inviável para o animal por ser a-histórico.

A comunicação é subjetiva, porque, ao nos comunicar com o outro, existe mais do que uma troca de informações: existe a interpretação de mundo. As percepções e perspectivas pessoais exercem influência na construção da subjetividade.

De acordo com Freire (1987), os animais por serem a-históricos não se comprometem com a vida: vivem de acordo com seus instintos e necessidades básicas, não têm compreensão da simbologia e cultura do mundo e por sua vez não conseguem alterá-la como os homens. O homem constrói, assume e promove transformações, porque é histórico, transforma a si mesmo e as suas adjacências vivenciando experiências em um mundo de símbolos e de significados a partir do contexto cultural, histórico e social.

Para Fernando Gonzalez Rey (2015, p. 13), “A subjetividade é qualidade específica dos processos e fenômenos humanos nas condições da cultura, algo inseparável das condições de vida da pessoa, ainda que não seja uma expressão direta e linear dessas condições”. Assim, somente o ser humano é um ser subjetivo, porque a subjetividade é influenciada pela vida pessoal, social, história e contexto cultural em que o indivíduo está inserido através das interações.

2.3 A SUBJETIVIDADE NOS CAMPOS DE SABER

O tema subjetividade apresenta uma variedade de teorias advindas de vários campos do saber. Partindo desse princípio, desenvolver-se-á um breve recorte sobre a subjetividade e os campos do saber da filosofia, linguística e psicologia, trazendo alguns autores para o desenvolvimento do tema.

Inicia-se a abordagem do tema subjetividade na filosofia antiga por Platão, discípulo de Sócrates e considerado o primeiro pedagogo. Para tal, trar-se-á o livro intitulado *A República*, que aborda como tema central a justiça. Trata-se de uma

alegoria filosófica que mostra o ser humano em busca do conhecimento. Nesse sentido, será desenvolvida uma reflexão pautada no Livro VII, em que está o famoso Mito da Caverna. A narrativa contida no Mito da Caverna sinaliza a importância de sair da zona de conforto, estar receptivo a novas percepções, significados e perspectivas para alcançar o conhecimento. Segundo Charlot (2000), o homem nasce incompleto e é preenchido pela fome de conhecimento.

Apesar de explorar as raízes da subjetividade em Platão, faz-se necessário esclarecer que ele não desenvolveu nenhuma obra discorrendo sobre o tema.

Na Grécia antiga, Platão, em seus estudos a respeito do conhecimento humano, já tecia considerações sobre o sujeito. Esse filósofo entendia o ato de conhecer como um reconhecimento dos sentidos inscritos nas coisas, por isso, para ele, o saber não era construído pelo homem, porque Deus era responsável pela criação e ao homem cabia apenas a imitação; o conhecimento se dava pelo reconhecimento (Moreira; Silveira, 2011, p. 59).

Platão entendia o ato de conhecer como um reconhecimento dos sentidos inscritos nas coisas. O saber não era construído pelo homem, porque Deus era o responsável pela criação, e ao Homem cabia apenas a imitação. O conhecimento se dava pelo reconhecimento.

A trajetória da subjetividade ao longo dos tempos é dual, pois, embora seja complexa, é rica, possibilitando a compreensão contemporânea do tema no século atual. A palavra “subjetividade”, com o sentido com que é conhecida atualmente, somente foi usada a partir do século XVIII, conforme Chauí (2000). É um fenômeno humano, uma construção simultânea entre individualidade e sociedade, em que os aspectos sócio-histórico-culturais são absorvidos através das interações sociais. É possível identificar na constituição de sujeito um ser eterno e imortal que detém a racionalidade, segundo consta em Moreira e Silveira (2011). Os termos “sujeito” e “subjetividade”, embora sejam distintos, relacionam-se entre si, complementando-se. Existe entre eles uma conexão, uma rede colaborativa, que contribui na compreensão de seres humanos que se relacionam entre si e com o seu entorno. Portanto, percebe-se que “[...] o sujeito é um elemento constituinte da subjetividade social e, simultaneamente, constitui-se nela”, conforme Molon (2011, p.616).

O sujeito é ao mesmo tempo o que influencia e é moldado, tornando-se produto e criador. Depreende-se que, através do conhecimento, o sujeito é capaz de construir a sua identidade, que nesse sentido está estruturada no conhecimento de seus deveres e direitos, que implicam responsabilidade social ativa para a promoção de mudanças para benefício próprio. Para Mitjans Martínez e González Rey (2017),

Ser sujeito expressa uma qualidade subjetiva da pessoa no curso da ação. O sujeito é aquele indivíduo ou grupo que é capaz de gerar um caminho alternativo de subjetivação dentro do espaço normativo institucional em que atua. A condição de sujeito não é uma condição universal que o indivíduo porta ou não, ela se expressa perante situações concretas nas quais participa (2017 p.58 *apud* Mori, 2019, p. 190-191).

Diante disso, a qualidade subjetiva se mostra através da individualidade e do *modus operandi*, o modo de agir da pessoa, revelando muito de seu mundo interior e como a sua visão interna é o seu guia.

O Mito da Caverna tem sido interpretado de diversas maneiras ao longo dos séculos e permanece uma obra fundamental na filosofia ocidental. Diante dessas considerações, apresenta-se a narrativa do Mito da Caverna para uma análise voltada à identificação de uma suposta subjetividade.

Conta-se que havia um grupo de prisioneiros que passou toda a vida preso por uma corrente dentro de uma caverna. A única luz do ambiente vinha de uma fogueira que ficava atrás dos prisioneiros, os quais passavam o tempo todo olhando apenas para a parede à sua frente, onde eram projetadas as sombras. Entre a fogueira e os prisioneiros, havia objetos que lançavam sombras na parede da caverna devido à luz da fogueira. Por não conseguir ver a fogueira nem os objetos diretamente, o grupo achava que as sombras eram reais.

Um prisioneiro escapou da caverna e, apesar da dificuldade em acostumar-se com a luz solar, já que era ofuscado por ela, conseguiu perceber o mundo e entender que as sombras que via na parede eram, na realidade, a projeção dos objetos pela fogueira. O prisioneiro retornou para a caverna e avisou que as sombras eram ilusões. No entanto, foi recebido com ceticismo pelos demais. Na

realidade, o que os prisioneiros conheciam como real eram as sombras. Dessa forma, quando o fugitivo retornou e os alertou de que as sombras eram ilusões, eles poderiam duvidar ou aceitar isso como um fato e buscar meios de escapar da caverna, encarar essa notícia com desconfiança e refutá-la ou ver isso como um fato e conformar-se com permanecer cativos, lançando mão dos elementos simbólicos. Contudo, quaisquer decisões implicariam o uso da consciência, da reflexão crítica, da liberdade e da autonomia de tomar uma decisão pessoal ou coletiva.

A tomada de decisão implica risco na utilização do livre-arbítrio, uma vez que não se sabe se a decisão é correta ou não, surgindo a dúvida. No Mito da Caverna, utilizou-se uma narrativa, que é uma forma de comunicação, em que se subentende que os prisioneiros estão inseridos em um contexto histórico e sociocultural, permeado por relações dialógicas intrapessoais e interpessoais, carregadas de significados e de percepções simbólico-emocionais que influenciam a decisão individual e coletiva do grupo.

A história possibilita a construção de uma identidade. A linguagem permite expressar sua visão de mundo, e a narrativa é o contar a sua história com a bagagem das experiências pretéritas, possibilitando a compreensão e dando sentido às vivências do presente. Segundo Vieira e Henriques (2004), tanto a linguagem quanto a história são essenciais para a construção da narrativa da identidade do sujeito, uma vez que é através do diálogo que o sujeito apreende o significado de sua própria história e planeja ações futuras. Assim, a construção da identidade não é algo pronto: é construída e reconstruída continuamente.

As narrativas se dão permeadas pela história e pela linguagem, pois à medida que se narra para si mesmo e para os outros (avalia-se e se reavalia) a própria história, vai-se entendendo o seu papel na vida que vai mudando a cada narrativa. O modo como se narra a própria história, a avalia e reavalia impacta o futuro.

No primeiro momento, os prisioneiros denotam a subjetividade pela ótica de uma realidade ilusória e nela constroem a sua concepção de mundo, segundo as suas percepções, enquanto o prisioneiro que se liberta transcende essa visão, o que

o capacita a ousar e sair da caverna em busca do conhecimento, elemento central para a construção da subjetividade.

Ao dividir o mundo em duas categorias, denota-se que Platão (428-347 a.C.) não confiava totalmente nos sentidos como única fonte de conhecimento. Acreditava que as percepções sensoriais eram duvidosas, sujeitas a interpretações individuais, o que se constata na atitude dos prisioneiros da caverna. Para eles, as sombras eram a realidade, cuja crença foi construída através da experiência subjetiva de suas percepções. O ser humano não vive apenas no mundo real. Há uma carga imaginativa expressiva na vida das pessoas através dos livros, filmes, sonhos e até mesmo do mundo imaginário – a vida diária é uma mescla de realidade com ficção, o que se pode ver em Hermans:

[...] é uma ilusão pensarmos que não vivemos, em grande parte, em um mundo imaginário. Nosso mundo está repleto de figuras midiáticas, réplicas imaginárias de amores, parentes ou amigos, bem como de figuras extraídas dos sonhos e outras fantasias com as quais mantemos diálogos imaginários. Mesmo quando estamos em silêncio, encontramos-nos em comunicação com estas figuras imaginárias. Esses diálogos imaginários têm um papel central em nossa vida cotidiana, interferindo em nossos relacionamentos com os outros, eles constituem uma parte essencial de nossa construção narrativa do mundo (1998 *apud* Vieira; Henriques, 2014, p. 166).

Pensar que os seres humanos vivem em um mundo real, concreto e objetivo é um engodo. A fantasia e a imaginação influenciam a vida real. Entabula-se uma contínua comunicação diária e mesmo quando não se está falando com ninguém se está dialogando com as figuras internas que podem ser si mesmo ou as figuras midiáticas e imaginárias dentro de si. Esses diálogos internos exercem influência e colaboram com a construção da narrativa pessoal de como se entende e se conta a própria história, afetando as relações com suas reações e sentimentos na vida real. Não se pode descartar o poder dos elementos imaginários no cotidiano da vida, uma vez que os diálogos internos e as figuras midiáticas e imaginárias estão integrados na identidade e experiência pessoal.

Os prisioneiros pertencem a um grupo social dentro da caverna – é um fragmento da sociedade. Carregam em si a razão, a emocionalidade e a imaginação, estabelecendo relações que apontam a presença da dimensão subjetiva no grupo, os elementos simbólicos.

René Descartes (1596-1650), notável filósofo e matemático do século XVII, ao figurar na Filosofia Moderna, proferiu a famosa expressão “*Cogito, ergo sum*”. No “*Cogito*”, Descartes conclui que a existência humana é condição indispensável para o pensamento, uma vez que “penso, logo existo”. Estabelece, assim, o princípio fundamental do racionalismo cartesiano, no qual se subtende que ele identifica um espaço singular no íntimo do ser humano que envolve o pensar com o bojo de emoções, sentimentos e percepções, e esse conjunto de elementos simbólicos forma a subjetividade.

O núcleo da base do conhecimento está sediado na própria consciência individual do sujeito e na sua subjetividade. Ainda nesse sentido, o “*Cogito*” põe em evidência a importância do sujeito pensante para a construção de sua identidade e sua própria interpretação de mundo. Sedimenta a singularidade e a relevância das experiências individuais na formação do sujeito que pensa, fundamentando-se na sua capacidade de estar no controle de suas ações de pensar e de sentir.

Essa certeza leva Descartes a afirmar que não pode deixar de existir enquanto estiver dissertando sobre si mesmo. Embora possa estar enganado sobre as outras coisas, não pode duvidar de sua própria existência enquanto um ser pensante.

A subjetividade para Descartes é a consciência de sua existência através do próprio pensamento como um ser que pensa, que envolve os processos simbólicos. O pensamento racional e a consciência individual são os pontos de partida para o conhecimento, que se fundamenta não no que se sente ou acredita, mas na propriedade sobre as suas ações de crer, sentir, pensar, falar, intuir, inferir e na propriedade sobre seus afetos. Assim, ninguém pode o dissuadir o ser pensante quanto à certeza de que os seus pensamentos são sua propriedade.

Tal certeza anima o narrador em relação ao fato de que ele não pode deixar de ser, enquanto proferir o discurso sobre si mesmo, ainda que ele possa estar enganado sobre as outras verdades. O único estado mental que não pode deixar de ser verdadeiro é o da consciência de si mesmo como ser pensante, o que em outras palavras implica a dúvida, podendo pairar sobre todas as instâncias, como os sentimentos.

A consciência de si mesmo incide sobre sua relação com o mundo externo ou com os objetos de modo geral, mas não sobre a consciência dessas instâncias, o que se pode ver em Andrade (2022). O sujeito cartesiano não se baseia nas suas percepções e crenças, e sim na propriedade sobre os seus pensamentos, sensações, falas, percepções e ações. Diante disso, a ideia de quem se é se origina em como se pensa sobre si mesmo, e isso colabora com a construção e o entendimento da própria identidade.

O sujeito é um discurso, mas não é um discurso qualquer: é autorreflexivo, autoconsciente e identitário que fala sobre si mesmo. Não é dependente de fatores externos, porque se vê nesse discurso como sendo ele mesmo. Os sentimentos são percebidos como algo pessoal, singular e variável de pessoa para pessoa.

A capacidade de sentir se torna individual quando é expressa com consciência no discurso narrativo do sujeito. Portanto, ao contar-se a própria história, tem-se a certeza de que se teve determinados sentimentos e os reconheceu como seus, expressando-se dessa forma a subjetividade.

De acordo com a concepção cartesiana, a subjetividade é responsável pela construção do saber e esse processo acontece quando o sujeito passa a representar o objeto, atribuindo-lhe significado: “considerado como uma exterioridade, o objeto passa a ser algo que é representado por um sujeito que lhe confere sentido” (Brandão, 1998, p.35 *apud* Moreira; Silveira,2011, p. 58-59).

Segundo o cartesianismo, o objeto por si só não tem um significado. Ele passa a ter um sentido quando o sujeito pensante o percebe, interpreta-o, constrói-lo e lhe atribui um significado. O significado do objeto é construído através do

pensamento do sujeito; se não tivesse um sujeito pensante, o objeto não teria um significado. O objeto não é algo interno ao sujeito, pois está fora dele – é externo. O sujeito precisa representá-lo internamente e lhe dá sentido através da atividade pensante. É um processo ativo; existe uma mediação entre o sujeito e o objeto que é a representação mental. Dessa forma, a subjetividade é importante para a construção do saber.

Destaca-se, assim, a antecedência da razão e do sujeito pensante na construção do conhecimento, ressaltando o sujeito na centralidade do saber. Por sua vez, John Locke (1632-1704) considera o indivíduo uma folha em branco e a mente humana uma tábula rasa, que é preenchida ao longo do tempo por experiências individuais. Por ser uma folha em branco sem nada grafado, há um ser humano que nasce isento de ideias inatas e que vai formando-se através de suas próprias vivências e reflexões, conforme apresenta na sua obra *Ensaio acerca do entendimento humano*.

Dessa forma, se fechar os olhos e imaginar a mente humana como uma tábula rasa desprovida de todos os caracteres, poder-se-á imaginar uma série de coisas para preencher esse vazio, podendo ser pensamentos, emoções, razão, imaginação, conhecimentos e percepções sensoriais. Contudo, a resposta pode ser dada apenas com uma palavra: experiência. São com as experiências do ser humano adquiridas através de suas vivências nas relações interacionais dialógicas nas três dimensões e com as simbologias que essa tábula pode ser preenchida. Arregimenta-se o conhecimento, o qual é aplicado nos objetos externos e nas complexas operações mentais, que são absorvidas, percebidas e refletidas pelas observações. É por essas fontes de conhecimento que germinam as ideias e os pensamentos, assim, essa concepção está intimamente atrelada à dimensão subjetiva, uma vez que destaca a importância das experiências para o preenchimento da dita “folha em branco”, ou seja, as vivências do indivíduo promovem a constituição de sua identidade pessoal, conforme John Locke (1999). Esse pensamento contribui para a compreensão da subjetividade nos tempos

modernos, já que são de suma importância as vivências para a construção da subjetividade, segundo Sather (2016).

Subtende-se que a raiz do conhecimento está no fato de experienciar, que inclui a sensibilidade, a reflexão e a racionalidade. O sujeito é o núcleo da construção do saber.

Michel Foucault (1926-1984) investiga o papel das instituições sociais para a construção da subjetividade em sua obra *Vigiar e punir* (1987), abarcando as prisões, escolas, hospitais e Exércitos como mecanismos de poder regulador. Investiga a função das instituições sociais na construção da subjetividade e destaca o poder regulador dessas instituições ao influenciar o comportamento e a percepção dos indivíduos quando sugere que o controle sobre o corpo e a alma dos sujeitos é fundamental para a formação da subjetividade, ressaltando a relação entre o poder e a subjetividade.

Rebate ainda que, com o corpo sob controle, adquire-se o controle sobre a parte sensível desses indivíduos que poderia ser nominada como alma, o que impacta diretamente na formação da subjetividade. É importante considerar que os estudos sobre a subjetividade continuam a evoluir, destacando-se Edmund Gustav Albrecht Husserl (1859-1938) e sua fenomenologia, centrada na experiência subjetiva direta, e Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) com a sua contribuição para a compreensão da percepção e corporeidade na formação da subjetividade.

Ponty baseia sua abordagem nas vivências concretas no contexto histórico-social e psicológico. Para ele, a subjetividade não se manifesta através da consciência individual diante de outra consciência, mas como presença de um corpo animado por comportamentos visíveis como linguagem, ação, emoção, sentimentos, percepção e intenções. Sobressa ainda pelos aspectos éticos das relações interpessoais, em que os valores como liberdade, respeito e dignidade são essenciais. Dessa forma, a vida humana não se limita apenas à biologia, mas envolve outros elementos constitutivos como a relação entre as pessoas, o compartilhar e trocar ideias e percepções sensoriais que foram referidas por Husserl como vida espiritual. Pontua-se que Merleau-Ponty foi influenciado por Husserl.

Na perspectiva de Husserl, a subjetividade é um conceito que perpassa toda a sua obra, conforme consta no trabalho de Capalbo (2007). Nesse sentido, objetiva ler as linhas e entrelinhas do que deve ser revelado. Refere-se à consciência bem como às experiências do sujeito frente aos fenômenos. Ao elaborar a fenomenologia, Husserl a faz com o sentido de analisar de forma reflexiva os fenômenos, buscando extrair deles a essência através da intuição eidética. A intuição eidética foi um conceito introduzido por Husserl como parte central de sua filosofia. Constitui-se um método para compreender a essência das coisas, o que é comum nelas, extraindo o conceito geral, independentemente das variações concretas que ela possa ter.

Platão aborda a subjetividade quando destaca a influência das percepções individuais na compreensão da realidade e salienta que o conhecimento não é construído pelo homem. Para Descartes, a subjetividade reside na capacidade do sujeito de refletir sobre si mesmo – o pensamento racional é a base para compreender a realidade. John Locke concebe a mente como uma tábula rasa e afirma que a subjetividade se dá pela sugestão da identidade pessoal moldada pelas experiências do sujeito, com ênfase nas relações sociais em conjunto com as percepções sensoriais.

Na filosofia, a subjetividade pode ser entendida como um fenômeno complexo entre o indivíduo consigo mesmo e com o seu entorno. Trata-se de uma relação intrapessoal e interpessoal, na qual recebe a influência do ambiente social e cultural. Envolve a dimensão individual e interna bem como a consciência no seu aspecto racional e as percepções sensoriais.

Ferdinand Saussure (1857-1913), linguista suíço, denominado como o fundador da linguística moderna, provocou revolução no entendimento da linguagem ao introduzir o sentido de signo. Apesar de não ter escrito nenhuma obra sobre o tema subjetividade, o seu pensamento influenciou o desenvolvimento da teoria da linguagem e do pensamento, uma vez que através da linguagem se pode conceber a compreensão e a concepção de mundo e de si mesmo como identidade.

Em relação às suas obras, destaca-se o *Curso de linguística geral*, que não foi escrita por ele (obra póstuma), mas através das anotações de suas aulas por dois de seus alunos, os quais fizeram uma compilação e publicaram o livro. Saussure deu relevância à língua como um sistema de signos.

Dando sequência a esta dissertação, Benveniste (1902-1976), linguista estruturalista, destaca-se pelo estudo da enunciação e relação entre subjetividade e linguagem. É o fundador da teoria de discurso, estudando a relação da enunciação extralinguística e a relação entre linguagem e subjetividade. Deu continuidade ao pensamento de Saussure – era seu discípulo. Conforme Benveniste (1988, p. 286), “O homem se constitui como sujeito na e pela linguagem”. Na sua obra *Problemas de linguística geral*, ele discorre sobre a natureza dos sinais e símbolos na linguagem, como se pode ver abaixo:

Um sinal é um fato físico ligado a outro fato físico por uma relação natural ou convencional: relâmpago anunciando a tempestade; sino anunciando a refeição; grito anunciando o perigo; o animal percebe o perigo e é capaz de reagir adequadamente a ele. Pode-se treiná-lo a identificar sinais vários, isto é, a ligar duas sensações pela relação de sinal. Os famosos reflexos condicionados de Pavlov bem o mostram. O homem também, enquanto animal, reage a um sinal. Mas utiliza além disso o símbolo que é instituído pelo homem; é preciso aprender o sentido do símbolo, é preciso ser capaz de interpretá-lo na sua função significativa e não mais, apenas de percebê-lo como impressão sensorial, pois o símbolo não tem relação natural com o que simboliza. O homem inventa e compreende símbolos; o animal, não. Tudo decorre daí. O desconhecimento dessa distinção acarreta toda sorte de confusões ou de falsos problemas. Diz-se com frequência que o animal treinado compreende a palavra humana. Na realidade o animal obedece a palavra porque foi treinado a reconhecê-la como sinal. Mas não saberá jamais interpretá-la como símbolo. Pela mesma razão, o animal exprime as suas emoções, mas não pode nomeá-las. Não é possível encontrar nos meios de expressão empregados pelos animais um começo ou uma aproximação da linguagem, enquanto que a definição entre signo e símbolo corrobora para a compreensão da linguagem humana, uma vez que o animal é incapaz de criar uma linguagem semelhante. Entre a função sensório- motora e a função representativa, há um limiar que só a humanidade transpôs (Benveniste, 1991, pp. 28-29).

Nessa discussão da diferença entre sinais e símbolos, o sinal é um fato físico como um raio e um grito. O símbolo é uma espécie de sinal, mas com uma diferença: não existe uma relação natural com o que simboliza, pois é estabelecido

através de uma convenção social – são necessárias a aprendizagem e a interpretação. Os animais reagem a sinais, porque foram treinados para isso; é uma reação baseada na percepção do sinal e na resposta condicionada, conforme os condicionamentos de Pavlov, no entanto, possuem uma limitação na compreensão de simbologias. Os animais têm a emocionalidade e reações, contudo, não conseguem nomear nem criar uma linguagem simbólica complexa. Somente o ser humano consegue ultrapassar a barreira entre a função sensorial e motora e a função representativa, podendo criar e compreender sinais e símbolos, inclusive criando a linguagem. É isso que o difere dos animais, que só conseguem entender os sinais. A definição entre signo e símbolo corrobora a compreensão da linguagem humana. Os animais não entendem a linguagem simbólica como os seres humanos, e a comunicação é um dos pilares do pensamento dialógico para Mikhail Mikhailóvitch Bakhtin (1895-1975).

À semelhança de Beneviste, Bakhtin também foi influenciado por Saussure quando resume a compreensão da dimensão subjetiva e destaca que ela foi talhada nos diálogos e espaços relacionais, considerando o homem como ser social inserido na sociedade, na qual se exprime e se relaciona, vendo a linguagem como um fenômeno social profundamente enraizado na interação histórica e cultural.

É impossível existir impessoalidade na vivência individual, haja vista que somente consegue a compreensão do fato em desenvolvimento através do marco referencial, e este é carregado das experiências subjetivas do ser que se consolidam através das relações dialógicas, quando desenvolvem a percepção de si mesmos, conforme explicações de Bakhtin (2003).

Dentro do ser humano existe um universo de palavras, um mundo em que ele vive submerso e busca pelo entendimento de cada uma. Nesse universo não contém apenas as suas palavras: abrange-se todas as palavras, e por essa busca de compreensão se trava uma luta de diálogos entre as palavras ditas por si mesmo (diálogo interno) e pelo outro (diálogo externo) na tentativa de separar umas das outras e identificar as suas palavras, o que denota a importância das interações sociais e a própria constituição da subjetividade, como se pode ver:

Além de suas próprias palavras, o sujeito vive imerso nas palavras do outro e, na busca de compreendê-las, envolve-se em uma tensa luta dialógica entre as palavras próprias e as alheias, buscando tornar próprio o que de início foi construído com o outro: das palavras alheias às próprias palavras (Bakhtin, 2003, p. 118).

Conforme Freitas (2012/2015), a palavra é de extrema importância na construção ideológica do sujeito, fazendo parte de seu processo constitutivo. Nesse sentido, na construção ideológica, insere-se crenças, valores e ideias que norteiam as interpretações, conceitos e percepções das pessoas sobre o mundo.

Pensar a constituição do sujeito e da subjetividade na abordagem sócio-histórica e na perspectiva histórico-cultural agregando alguns conceitos de Bakhtin torna mais complexa a concepção de Vygotsky, o qual diz que as relações sociais são fundantes dos sujeitos. Para ambos, a relação Eu-Outro é o princípio constitutivo do sujeito. A alteridade e a dialogia são os pilares do pensamento bakhtiniano (Molon, 2011, p.621).

Nesse sentido, Vygotsky enfatiza que o desenvolvimento do sujeito é influenciado pelas relações sociais, o que é importante para a formação da consciência e da subjetividade, abarcando a relação eu-outro. No processo de constituição do “eu”, a incorporação da palavra obtém um sentido fundamental no processo de construção ideológica do homem.

A abordagem sócio-histórica-cultural se centra no desenvolvimento como um processo humano, salientando que a sociedade, a história e a cultura na formação da mente e do comportamento, assim, a subjetividade não surge de forma isolada e estanque. Os nossos antepassados dão sequência à vida, passando adiante os seus conhecimentos, ideias, tradições, rituais e crenças, influenciando as novas gerações no processo histórico.

Para Bakhtin, o homem está em contínuo desenvolvimento, e as relações dialógicas permitem a aquisição de um conhecimento de si que só é possível porque o outro existe. Se a 3ª pessoa deixasse de existir, essa inexistência seria um obstáculo para a formação do eu, o que reforça o social, o histórico e o cultural (2003 *apud* Freitas 2012).

Segundo Feijoo (2011), no mundo contemporâneo houve uma abreviação na concepção de sujeito em contraste com a amplitude do termo em tempos anteriores.

Vale destacar as considerações a seguir:

Bakhtin salienta a diferença de lugares, de posições e de valores de cada sujeito. Desse modo, Amorim (2003, p. 14), enfatizando o pensamento bakhtiniano, afirma: "Meu olhar sobre o outro não coincide nunca com o olhar que ele tem de si mesmo". Bakhtin (1992b) fala da não coincidência com o outro e da não coincidência consigo próprio. Pressupõe o "Outro como existente, ser expressivo e falante" que "nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado" (Smolka, 2006c, p. 17), pressupondo o outro como existente e reconhecido pelo "eu" como Outro que não eu. É a relação dialógica que possibilita a relação entre o Eu e o Outro (Molon, 2011, p. 621).

Dependendo dos lugares ocupados, o ser humano tem uma visão diferente de si e do outro. A visão que alguém tem de si nunca coaduna com a visão que o outro tem de si, contudo, as interações dialógicas são fundamentais para a relação entre o eu e o outro. É possível perceber como "[...] a mente só revela sua existência através da linguagem. Do mesmo modo como é impossível haver uma linguagem privada, assim é até certo ponto impossível haver uma mente privada" (Vieira; Henriques, 2014, p. 168). Dessa forma, tanto a mente quanto a linguagem recebem influência externa. Outros estudiosos da linguagem, como Émile Benveniste (1902-1976) e J.L. Austin (1911- 1960), contribuem para a teoria da enunciação e a análise dos atos de discurso, respectivamente, enriquecendo a compreensão da subjetividade na linguagem. Esses são apenas alguns aspectos do vasto campo da subjetividade, cujas contribuições continuam a evoluir com novas teorias e abordagens em diversas disciplinas.

A subjetividade na linguística pode ser compreendida através da aceção de que o ser humano se torna quem é através da linguagem. A qual impacta na construção da identidade pessoal e na própria compreensão de mundo. Ou seja, o processo de construção identitária e de significação. Configura-se na compreensão de que a linguagem corrobora na forma de como as pessoas se expressam, pensam, agem e na maneira de como veem o mundo e o interpretam.

As vivências, as experiências e a visão de mundo são influenciadas pela linguagem, que acontece pelas relações dialógicas, que estão carregadas de percepções sensoriais. Os linguistas Saussure (1857-1913), Beneviste (1902-1976) e Bakhtin (1895-1975) demonstram que a subjetividade não é apenas um conjunto de sinais, pois extrapola essa definição – uma forma de conexão com o mundo.

No campo da Psicologia, Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934) enfatizou nos seus trabalhos a importância das relações sociais para o desenvolvimento da subjetividade em uma perspectiva sócio-histórico-cultural. Observa-se que, ao propor essa abordagem em seu trabalho, enfoca a importância do social, do histórico e da cultura na formação da identidade do ser humano, em especial, no que tange à aprendizagem e ao desenvolvimento cognitivo, não podendo restringir-se apenas aos aspectos individuais e biológicos, segundo a sua obra *Pensamento e linguagem*. Nesse sentido, a aprendizagem é uma construção, em que o sujeito participa ativamente através das interações com seus pares. Para Vygotsky, a subjetividade se dá nos contextos sociais e culturais através das interações, que se formam e se transformam no espaço-tempo. Vygotsky foi um renomado psicólogo e teórico do desenvolvimento humano.

Dessa forma, a aprendizagem acontece a partir das interações do aprendiz com o objeto de estudo e com o ensinante, que pode ser o professor, se for no ambiente formal, ou quaisquer pessoas do seu entorno.

A educação é um processo subjetivo. A aprendizagem se dá através da participação ativa do sujeito aprendiz que reformula e reinterpreta o que aprende, ajustando a aprendizagem à sua compreensão do aprendido baseada nas interações sociais. Sendo assim, "A aprendizagem é caracterizada pela reconstrução subjetiva dos modelos e significados sociais, através da negociação do significado na interação social" (Bauerfield, 1988, p. 39 *apud* Garnier *et al*, 1996, 18).

Vygotsky afirma que as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são meros resultado das pressões do meio externo. Elas resultam da interação dialética do homem e do seu meio sócio-cultural. Ao mesmo tempo que o ser humano transforma

o seu meio para atender as suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo (Rego, 1994, p.41).

Diante disso, as características humanas são desenvolvidas através das relações interacionais entre o indivíduo e permeadas pelo contexto social e cultural. Além de transformarem o seu entorno, transformam-se simultaneamente, desenvolvendo habilidades que são típicas do ser humano, deixando clara a importância da dimensão social e cultural para o desenvolvimento humano, com ênfase na natureza ativa do sujeito.

O ensino é essencialmente um fenômeno social, mesmo quando os objetivos desejados se referem ao desenvolvimento cognitivo do aluno. Interações sociais ganham espaço dentro da sala de aula entre os sujeitos (aluno e professor, alunos entre si) que têm expectativas mútuas e interpretam as mensagens transmitidas pelo outro, através de um certo processo de negociação (Garnier *et al*, 1996, p. 48).

O objetivo final do ensino pode até ser o desenvolvimento cognitivo do aluno, no entanto, é um processo social, dentro de um contexto social, que envolve negociação, construção de significados, relações interacionais e dialogicidade.

Freitas (2015) destaca que o sujeito se forma em interações sociais e ressalta o papel central dos signos e palavras, que promove a internalização das ações externas pelo ser humano. As crianças começam a se validarem, em vez de buscar fora de si uma validação, transformando a linguagem em um instrumento intrapessoal além de sua função interpessoal comunicativa. No entanto, não se pode desprezar o papel do outro como referência de sujeito para a construção da identidade.

Para Vygotsky, “o outro é também a referência do sujeito. Esse outro apresenta e representa muitos e diversos “outros: o Outro presente, o ausente, o simbólico, o consciente, o inconsciente, o afetivo, o semiótico, o corpóreo, o outro eu (*Apud* Molon, 2011, 620).

A identidade e a percepção do indivíduo são formadas pelas influências das relações interpessoais e intrapessoais com os “outros”. Essas pessoas não estão

circunscritas apenas na esfera relacional, pois abarcam o processo de formação da identidade e da própria compreensão de si mesmo. Esses “outros” podem ser pessoas que fazem parte do cotidiano, relacionando-se presencialmente e de forma direta, pessoas que passaram pela vida de alguém, deixando lembranças positivas ou negativas, representações culturais ou simbólicas, relações afetivas e a própria autoimagem. Isso se dá, porque a forma como se percebe que se é e se vê são influenciadas pelo olhar do outro, como o outro fala, interage e se relaciona consigo. As pessoas são um espelho para o outro e vice-versa. Conforme Rossato e Martinez (2013, p. 289-298), “O reconhecimento do caráter ativo, gerador, reflexivo e criativo do sujeito coloca a relação com o social em permanente estado de tensão e rupturas, podendo gerar novas unidades de subjetivação individual e social”. Dessa forma, o sujeito não é um ser passivo no processo de formação de sua subjetividade, cria e produz significados e reflete sobre estes. A sua ação ativa pode gerar tensão entre a sua própria percepção com as percepções do outro, o que leva ao surgimento de novas formas de identidade a nível de subjetividade individual e social.

Cumpramos ressaltar que nem sempre a Psicologia abarcou discussões sobre a subjetividade. Rey (2003), ao traçar um panorama das teorias do sujeito no âmbito da Psicologia, destaca as bases empiristas e experimentais que dominaram essa ciência, no final do século XIX e início do século XX, na Europa e nos Estados Unidos. A subjetividade aparece na Psicologia como produto da assimilação da dialética marxista. Dessa forma, pode-se notar a influência da visão marxista na Psicologia Social (Moreira; Silveira, 2011, p. 61).

Pode-se identificar que o aspecto subjetivo da mente humana era relegado, sendo alvo dos estudos apenas o aspecto mensurável do comportamento e da mente. Somente a partir das ideias marxistas foi que a Psicologia começou a identificar a importância da subjetividade para a compreensão da percepção e interpretação das pessoas sobre si mesmas, o mundo e os outros.

A subjetividade como um processo de desenvolvimento individual e cooperativo forma um sujeito que está em constante transformação, sendo influenciado pelo contexto histórico-social em que está inserido. Argumenta González Rey (2003, p. IX) que “[...] a subjetividade é um sistema complexo

influenciado pelo curso da sociedade e pelas pessoas que a compõem nas redes de relações do desenvolvimento social”. Destaca a natureza dinâmica, ao integrar vários elementos nas relações sociais, abrangendo o imaginário, as relações interpessoais, intrapessoais, experiências e o sistema simbólico-emocional que transcende um tempo específico. É importante ressaltar que a emoção foi muitas vezes relegada no pensamento racionalista da ciência moderna, no entanto, foi resgatada por Gonzalez Rey, conforme se pode ver:

Na concepção de González Rey, uma categoria muitas vezes negligenciada pelo pensamento racionalista da ciência moderna é a emoção. A subjetividade, conforme citado, manifesta-se quando a emoção e o simbólico se entrelaçam, formando uma unidade geradora de significados e configurações subjetivas. Nessa perspectiva, a emoção não apenas ressurgiu com vitalidade, mas também é compreendida para além da abordagem naturalista das respostas diante do ambiente (Rey, 2017b *apud* Souza; Torres, 2019, p.36).

A visão de González Rey expõe que para a compreensão da subjetividade é necessário considerar a interação da emoção com o sistema simbólico. As pessoas vivem em sociedade e nela estabelecem relações consigo mesmas no aspecto intrapessoal, que se expandem ao travar relações interpessoais. Para compreender as pessoas no sentido de como pensam e sentem, é necessário considerar o que as pessoas são como individualidades e qual o impacto do ambiente ao redor delas. No entanto, é necessário estender ainda mais o olhar para compreender qual é o processo realizado para a pessoa tornar-se quem ela é. Portanto, é preciso ver os lugares onde essas pessoas estão e como esses lugares exercem influência nelas. Em síntese, tanto as pessoas quanto os lugares onde vivem fazem parte da construção da identidade do ser.

É necessário analisar conjuntamente a subjetividade de um espaço social, considerando-se a subjetividade dos indivíduos que o compõem. De maneira similar para a compreensão da constituição da subjetividade individual, é importante observar a subjetividade dos espaços sociais que contribuem para sua formação, conforme Martinez (2005, *apud* Souza; Torres, 2019). Vale refletir como a escola é

como ambiente, se esse espaço é saudável, se proporciona relações dialógicas positivas, uma convivência democrática, se está sendo um espaço para a fomentação da liberdade ou um espaço para cercear a liberdade de expressão e promoção da violência escolar e quais as contribuições de pensar-se e de trabalhar-se na perspectiva da subjetividade no contexto educacional. Esclarece-se que esse assunto será abordado no capítulo III.

Ainda em relação ao campo da Psicologia, não se poderia deixar de lembrar do pai da Psicanálise, Sigmund Freud (1856-1939), que apresenta a influência dos pensamentos ocultos para a formação da personalidade, e de Carl Jung (1875-1961), psiquiatra e psicoterapeuta suíço que traz na centralidade do seu trabalho o "inconsciente coletivo" no livro intitulado "O homem e seus símbolos".

[...] O inconsciente coletivo" — isto é, a parte da psique que detém e transmite a herança psicológica comum da humanidade. Estes símbolos são tão antigos e tão pouco familiares ao homem moderno que este não é capaz de compreendê-los ou assimilá-los diretamente (Jung, 1968, p. 107).

O inconsciente coletivo é uma parte da psique que preserva e transmite a simbologia universal. As imagens, conceitos e símbolos estão no inconsciente coletivo e exercem influência em todos os seres humanos, mesmo que não sejam totalmente compreendidos.

Jean Piaget (1896-1980) foi um biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço que colaborou com a subjetividade com os estudos referentes aos estágios cognitivos no desenvolvimento da infância. Carl Rogers (1902-1987), psicólogo norte-americano, enfatiza o sujeito no centro da terapia, possibilitando a autoinvestigação e o desenvolvimento pessoal, e Howard Gardner (1943) contribuiu com a subjetividade ao propor a teoria das inteligências múltiplas.

Inclui, ainda, Daniel Goleman (1995), psicólogo e autor, que investigou a inteligência emocional, popularizando o seu conceito. Resgatou a importância da emoção na subjetividade. Para Goleman (1995), o quociente de inteligência e a inteligência emocional não são capacidades opostas. Discorre que, antes de entrar

para a escola, é crucial que as crianças desenvolvam habilidades emocionais que as preparem para enfrentar desafios acadêmicos e sociais, ressaltando que esse trabalho deve ser realizado nos primeiros anos de vida da criança e é fundamental para o sucesso da trajetória escolar dela. Os pais devem propiciar aos filhos um ambiente estimulador, colaborativo, dialógico, seguro e com relacionamentos saudáveis, sendo crucial que os responsáveis pelas crianças e professores dediquem atenção ao desenvolvimento emocional dos alunos, uma vez que isso é tão importante quanto o desenvolvimento acadêmico.

As funções cognitivas de alto nível como a linguagem, a memória, a razão e a atenção estão ligadas aos processos emocionais, especialmente quando se trata de questões pessoais e sociais que envolvem risco (Teixeira, 2019, p. 10).

Não há como isolar a consciência da emoção, pois são inseparáveis. As funções cognitivas de alto nível não trabalham sozinhas e possuem interconexão com a emoção. A emoção pode afetar a linguagem, e os eventos marcados pelas emoções são facilmente mais lembrados. Dependendo do estado de espírito da pessoa, a carga emocional poderá levar a ações intempestivas – eis um exemplo da importância de considerar-se as emoções.

Pontua-se que a subjetividade, assim como a linguagem e a educação, é um fenômeno humano. Ou seja, os animais irracionais não podem ser subjetivos, pois faltam a esses alguns elementos constitutivos, como a compreensão do inacabamento e incompletude do ser humano, que é preenchida, entre outros, pelo conhecimento e experiências.

O sujeito está em processo de desenvolvimento, é um ser histórico, constrói e atribui significados a partir da sua dimensão sócio-histórico-cultural. Estabelece relações dialógicas interacionais nos espaços sociais que ocupa, é racional e possui emocionalidade, possui identidade pessoal e grupal, não vive apenas no mundo real, mas recebe a influência do campo imaginativo.

A subjetividade nesse sentido é individual e social, é algo íntimo, impalpável, intransferível, imaterial, abarca tanto as vivências individuais como as coletivas e se dá através das relações e nas relações, devendo abranger das relações interpessoais às intrapessoais bem como o espaço situacional e a linguagem.

3 PAULO FREIRE

3.1 SUJEITO DIALÓGICO: DA CRIANÇA AO HOMEM

"E eu não sabia que minha história era mais bonita que a de Robinson Crusóé (Drummond, 2013, P. 13)."

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 19 de setembro de 1921, em Recife (PE). Filho de Joaquim Temístocles Freire e Edeltrudes Neves Freire. É mundialmente conhecido como Paulo Freire e se figura como um dos autores mais citados em trabalhos acadêmicos. Foi considerado o patrono da educação pela Lei nº 12.612/2012.

Inicia-se o capítulo pegando-se emprestada a famosa frase de Carlos Drummond de Andrade (1902-1987), escritor e poeta mineiro, para ressaltar que a história de vida de Freire, embora tenha sido uma vida marcada por dificuldades, também teve afeto e brincadeiras.

Em *Dialogando com a própria história*, publicado em 2000, Freire se apresenta como um sujeito dialogal. Expõe os aspectos temporais do passado e presente até chegar no ser dialogal em continuidade, ou seja, em desenvolvimento. Tece considerações sobre a importância da comunicação, discorrendo sobre a necessidade do envolvimento com o pensamento do outro bem como com o estabelecimento de trocas através do diálogo. A palavra sempre foi importante para Freire, contribuindo no desenvolvimento do conhecimento e da compreensão mútua. Destaca ainda a palavra como ferramenta vital na formação do pensamento e nas relações sociais. Freire foi um sujeito comprometido com a palavra, vendo nela uma possibilidade de engajamento e com isso se definiu como “[...] uma pessoa muito dialogal, a presença de outro me instigando, me perguntando, discordando de mim, mas sem raiva de mim... O que me inibe nas polêmicas é a raiva que no Brasil a pessoa que polemiza tem do outro; é uma coisa que me entristece...” (Freire;

Guimarães, 2013, p. 15). Nesse sentido, há um processo subjetivo de autodescoberta e de desenvolvimento pessoal que coloca as suas percepções ao identificar-se como um sujeito dialógico, ao mesmo tempo que expõe a sua emocionalidade com as polêmicas.

Segundo Freire (2013), no Brasil esses debates despertam uma animosidade, um ressentimento pelo sujeito que polemiza, o que o deixa desencorajado. Infere-se que esse comportamento denota uma aversão dos brasileiros à polêmica. É mais fácil deixar as coisas como estão, que por si se resolvem, o que demonstra certa passividade, o que de certa forma está no inconsciente coletivo brasileiro.

A polêmica nasce de algum assunto que causa controvérsias, opiniões distintas, divergências e até divisão de opinião. A polêmica e a divergência de opiniões a algo comum e corriqueiro são até bem-vindas para o estabelecimento de relações, pois é importante para a formação da identidade conviver em um ambiente diverso com opiniões que podem convergir ou divergir, desde que sejam pautadas pelo respeito e diálogo construtivo. Há no Brasil um dito popular falado pelo brasileiro: "Cada cabeça, uma sentença", que em outras palavras converge para "Cada pessoa é um mundo", que coaduna implicitamente os pensamentos de Freire (1987), Stendhal (1743-1842), Cervantes (1547-1616), Dostoiévski (1821-1881), Locke (1632-1704), entre outros.

Algumas hipóteses podem corroborar a subjetividade social brasileira, como "o jeitinho brasileiro", que se resume ao interesse pessoal acima do interesse coletivo, "a cultura de evitar conflitos", sendo o país que mais tarde aboliu a escravidão, o fato da independência ter surgido por uma carta e não por uma guerra e "a dita cordialidade brasileira", ao evitar dizer não para não contrariar, são uns dos exemplos citados por González Rey (2018), durante aula gravada no canal Fernando González Rey, que podem explicar essa suposta raiva do brasileiro pela polêmica.

Para Freire (1987), o confronto destrutivo nos diálogos inibe a comunicação, que deve ser respeitosa, despertando um interesse verdadeiro para compreender e discutir as várias opiniões, pontos de vista, perspectivas e percepções, permitindo a

troca de ideias entre os envolvidos. É inevitável o confronto, o tensionamento, mas deve ser um confronto construtivo, uma vez que é natural haver divergências de pensamentos na comunicação, em que se aflora a emocionalidade. No entanto, a presença de emoções negativas dificulta o aprendizado e o diálogo.

Paulo Freire nasceu no início da década de 1920 e morreu no fim da década de 1990. Diz em seus escritos que: “Em Jaboatão (PE) experimentei o que é a fome e compreendi a fome dos demais. Em Jaboatão (PE), criança ainda, converti-me em homem graças à dor e ao sofrimento que não me submergiam nas sombras da desesperação (Freire, 1976, p. 9 *apud* Vale, 2005, p. 15)”. Com a crise de 1929, a família de Freire não tinha recursos financeiros para arcar com os custos do aluguel da casa em Recife (PE) e foi devido a isso que mudou para Jaboatão (PE). Tais fatos repercutiram em Freire, refletindo-se nas suas obras, uma vez que passou fome e pôde compreender naquele momento a fome dos outros, lição que levou para a vida.

Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo, não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro negro; gravetos, o meu giz (Freire, 1988, p. 15).

Foi em contato com a terra, sentado no chão, à sombra das árvores, sem quadro, giz, mesa, cadeira, lápis e papel, que o menino Freire aprendeu a dizer a sua palavra, pois para ele ler era aprender a dizer a sua palavra, o que ocorreu pelas mãos de Eteltrudes, a sua mãe.

A palavra sempre esteve presente na sua vida, e ele a levou para o mundo afora, através de seu inovador método de alfabetização e da sua pedagogia que extraía as palavras do universo pessoal do aluno para além da leitura de textos. A palavra sempre foi central em sua vida, não apenas como meio de comunicação, mas como instrumento de poder e de libertação.

Quando Eunice me ensinou era uma menina, uma juvenzinha de seus 16, 17 anos. Sem que eu ainda percebesse, ela me fez o primeiro chamamento

com relação a uma indiscutível amorosidade que eu tenho hoje, e desde há muito tempo, pelos problemas da linguagem e particularmente os da linguagem brasileira, a chamada língua portuguesa no Brasil. Ela com certeza não me disse, mas é como se tivesse dito a mim, ainda criança pequena: “Paulo, repara bem como é bonita a maneira que a gente tem de falar!...” É como se ela me tivesse chamado. Eu me entregava com prazer à tarefa de “formar sentenças”. Era assim que ela costumava dizer (Freire *apud* Gadotti, 1996, p. 31).

Depois de aprender as primeiras letras com a sua mãe, foi Eunice a primeira presença de impacto em sua trajetória na escola formal. A mudança de ambiente, dos gravetos da mangueira para o lápis e o papel, foi tranquila, pois a escolinha não o aterrorizava, não lhe imputava medo nem castrava a sua curiosidade nata, ao contrário. De modo quase imperceptível, Eunice fez um chamado que o marcou por toda a vida e que repercutiu na sua identidade como filósofo e educador. Pode-se inferir que, no processo de alfabetização, Edeltrudes e Eunice propiciaram ao menino Freire o letramento de textos de mundo. As duas educadoras tiveram sensibilidade ao despertarem no menino a fome de conhecimento.

Na vida do pequeno Freire, a trajetória escolar nem sempre foi amistosa. É o que se identifica abaixo:

Recebi uma educação muito tradicional. Quando menino não gostava da escola, mas adorava estudar, especialmente mapas antigos, culturas antigas, astronomia. Assim, eu lia sozinho, fazia a lição de casa, e me ressentia de ter de ir à escola. O tédio me fez silencioso, e me transformei no que chamam “problema disciplinar”. Entretanto, tinha uma grande curiosidade em relação às coisas, muito embora a escola me entediase, como entediava os demais garotos também. Éramos muito mais espertos do que a escola nos permitia ser. Éramos tratados como imbecis e nos transformavam em robôs, e eu me rebelei contra a estupidez (Freire; Shor, 1986, p. 17).

A educação bancária, ao longo dos séculos, fez muitas vítimas, e o menino Freire, por um tempo, foi uma delas. Tornou-se um problema disciplinar, pois para ele a escola naquele formato não era atrativa. Os alunos eram tratados de imbecis a robôs. No entanto, apesar desse cenário contribuir para o distanciamento dos professores e até mesmo do conhecimento, não conseguiram tolher a curiosidade do menino Freire, o que foi a sua salvação, pois se tornou um amante dos estudos.

Em Jaboatão (PE), concluiu a escola primária. Aos treze anos de idade, perdeu prematuramente o pai e a família e enfrentou dificuldades financeiras severas, levando alguns de seus irmãos a trabalharem quando crianças. Ressalta-se que nas classes mais pobres se depara muito com o trabalho infantil, principalmente no século XX, século em que Freire nasceu e desenvolveu a sua obra.

Abandonou os estudos temporariamente devido à impossibilidade de sua mãe arcar com os custos financeiros da escola particular. Em Jaboatão (PE) não tinha estudos mais avançados, dessa forma, mudou-se para Recife para cursar o primeiro ano ginasial no Colégio 14 de Julho com 16 anos de idade. Tal idade era considerada tardia, se comparada aos seus pares etários com maior poder aquisitivo, os quais já estavam adentrando a faculdade, conforme dizeres do próprio Freire (1921-1997).

Conforme Freire (2022), sentia-se um adolescente frágil, devido a sua condição financeira e aparência física, e isso impactava no seu relacionamento interpessoal, até que a sensibilidade de um professor mudou a sua postura. Freire começou a identificar na educação um poder transformador, norteando a sua prática.

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo. Nunca me esqueço, na história já longa de minha memória, de um desses gestos de professor que tive na adolescência remota. [...]Estava sendo, ermo, um adolescente inseguro, vendo-me como um corpo anguloso e feio, percebendo-me menos capaz do que os outros, fortemente incerto de minhas possibilidades. Era muito mais mal-humorado que apaziguado com a vida. Facilmente me eriçava. Qualquer consideração feita por um colega rico da classe já me parecia o chamamento à atenção de minhas fragilidades, de minha insegurança. [...]O professor trouxera de casa os nossos trabalhos escolares e, chamando-nos um a um, devolvia-os com o seu ajuizamento. Em certo momento me chama e, olhando ou reolhando o meu texto, sem dizer palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito e de consideração. O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribuiu à minha redação. O gesto do professor me trazia uma confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir (Freire, 2022, p.43).

O professor na sala de aula se (trans)forma e promove (trans)formações pela palavra, pelo modo de falar e pelos gestos. Um elogio ou uma crítica de um professor pode marcar o aluno por toda a vida. No livro *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa* (1996), Freire traz como saberes necessários que “Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural”. Ou seja, assumir-se significa ir além do reconhecimento como identidade, mas na compreensão de um sujeito histórico, social e reflexivo.

A educação deve fomentar o reconhecimento e a valorização das experiências individuais e coletivas. A presença do diálogo nas relações é positiva e deve ser incentivada no ambiente escolar bem como o elogio e os estímulos, como se pode ver no diálogo construtivo de Freire com o seu professor.

Um simples elogio feito a Freire por um professor em um dia que se sentia inseguro exerceu uma influência positiva contribuindo na percepção de si mesmo e na construção de sua auto-estima e subjetividade. A subjetividade é moldada pelas experiências individuais e coletivas com toda a carga simbólica-emocional. Freire tinha uma percepção negativa de si mesmo e o elogio o ajudou a mudar a sua percepção. O que demonstra que na escola pequenos gestos dos professores podem alterar profundamente a forma de como os alunos se verem, a escola é um espaço de formação. A subjetividade vai além da esfera pessoal, engloba o fator identitário cultural, bem como implica nas relações sociais e o professor pode propiciar uma ambiência para que os alunos possam assumir-se e de certa forma empoderar-se através da assunção.

Ingressou no Colégio Oswaldo Cruz como aluno bolsista. Ofertaram-lhe a bolsa, e a única condição imposta era a de ser estudioso, o que Freire (1919-1997) tirou de letra, pois estudar para ele era um deleite. Lá concluiu os estudos secundários (cursos fundamental e pré-jurídico) e aos 22 anos de idade, no ano de 1943, iniciou a Faculdade de Direito do Recife, atualmente Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Na década de 1930, presenciou a ascensão do governo de Getúlio Vargas, um governo centralizador e autoritário. O país passou por mudanças estruturais,

como a industrialização e a urbanização. Nesse governo, criou-se políticas trabalhistas, e os movimentos sociais foram ganhando força. No final da década de 1930, estourou a Segunda Guerra Mundial, e o Brasil entrou na guerra em 1942, o que se refletiu na economia e política internas. A ditadura de Vargas ganhou força. O país viveu um período de nacionalismo. Em 1945, Vargas foi deposto, mas voltou ao poder em 1951. Nessa década, também surgiu a bossa nova e o cinema novo, houve um aumento no consumo e uma relativa estabilidade política. Apesar de ter sido eleito democraticamente, houve muitos conflitos políticos, e Getúlio Vargas se suicidou em 1954, levando o Brasil à instabilidade política.

Freire fez o curso de Direito. Tal curso não foi escolhido por vocação, mas por ser o único da área de Ciências Humanas. Salienta-se que, naquele tempo, não tinha faculdade de Educação em Recife (PE), porém, foi no curso de Direito que teve contato com a disciplina Filosofia da Educação, já anunciando um caminho para esse campo do saber.

Casou-se em 1944, durante a faculdade de Direito, com a professora de ensino primário Elza Maria Costa Oliveira e com ela teve cinco filhos. Concluiu a faculdade de Direito, no entanto, não advogou e teve a sua primeira experiência na docência como professor de Língua Portuguesa no Colégio Oswaldo Cruz, escola onde fora aluno bolsista. Deixou de lado a sua formação de advogado e trilhou o caminho da educação.

3.2 PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO E SUBJETIVIDADE

Como educador, exerceu muitos cargos nessa área. De 1947 a 1957, exerceu os cargos de diretor e superintendente de educação e cultura do SESI, quando teve contato com a educação de adultos/trabalhadores. Ganhou projeção nacional após organizar e dirigir a campanha de alfabetização de Angicos no Rio Grande do Norte, quando alfabetizou em 40 horas cerca de 300 adultos, o que foi um feito importante, pois não se fixou apenas na codificação e decodificação das palavras, chegando na conscientização da realidade vivenciada pelos alunos. Identificou o problema da

educação como fator de exclusão social, em especial, o da alfabetização. Como nordestino, via com os próprios olhos a situação dos trabalhadores adultos que vendiam a sua força de trabalho. No entanto, esses trabalhadores não possuíam condições mínimas de sobrevivência, perpetuando o padrão de oprimidos versus opressores, denunciado na sua obra *Pedagogia do oprimido* (1968).

3.2.1 Educação

A influência de Freire abrange diversas áreas do conhecimento, como pedagogia, filosofia, teologia, medicina, artes e muitas outras. Destaca-se no olhar freireano uma reflexão crítica e compreensão profunda da prática educacional, em oposição a uma abordagem prescritiva e mecânica. Para compreender o pensamento de Paulo Freire (1921-1997), é importante considerar o contexto em que surgiu, ou seja, no Nordeste brasileiro, no início da década de 1960, onde metade de seus trinta milhões de habitantes vivia na analfabetização. Nos dizeres de Freire (2013), na “[...] cultura do silêncio, sendo necessário fornecer ao povo a palavra para que pudessem movimentar na construção de um país melhor, tornando-os donos do próprio destino para que pudessem quebrar as correntes que os mantinham presos dentro do padrão colonialista, servil, submisso e opressor”. Salienta-se que ele era um educador, e é a partir da visão de educador que se funda a perspectiva da educação como fator de mudança social.

Considera-se a sua obra um divisor de águas em relação à prática político-pedagógica tradicional. Era uma necessidade que o povo brasileiro fosse alfabetizado, mas, consoante ao processo de aprender e apreender o código linguístico, tornava-se fundamental que o povo fosse além do codificar/decodificar para fazer a real leitura de mundo. Propunha ao educando ver os desafios ao seu entorno e criar instrumentos para a superação deles, sendo providencial uma imersão no letramento político. Apesar de ser um educador, a sua obra conversa com outras áreas, sendo transdisciplinar e global.

[...] um longo período de 15 anos em uma busca silenciosa período de 15 anos de busca silenciosa, organizando mentalmente alguns dos principais aspectos que vima expor em meus livros. Levei aqueles quinze anos para poder dizer: “Vejam! Há algo diferente para ensinar as pessoas a ler e escrever!” Esses anos parecem representar um hiato em minha vida, quando pesquisava ativamente sobre uma pedagogia que não era uma invenção de gênio mas, ao contrário, algo da experiência comum que indicava uma forma de educação diferente, com bons resultados iniciais (Freire; Shor, 1986, p.25).

A sua obra passou por um período de maturação para apresentar ao mundo uma forma diferente de ensinar. A pedagogia freireana foi fruto de experiências e observações. Demonstrou a sua subjetividade ao pontuar de forma reflexiva as vivências pessoais, percepções temporais e o trabalho árduo voltado a uma nova forma de educar.

Ao longo de sua vida, trabalhou em prol da educação e produziu uma obra extensa, conhecida e publicada mundialmente, que inclui livros de sua autoria, colaborações com outros educadores, ensaios, artigos, entrevistas em diversos meios de comunicação bem como a participação em eventos acadêmicos. Sua obra teórica tem servido para fundamento teórico de trabalhos acadêmicos e inspirações no Brasil e exterior.

Conforme Gadotti (1996), a sua obra não deve ser vista nem interpretada como um guia que deve ser seguida à risca sem restrições. É revolucionária, pois alfabetiza e conscientiza, buscando o letramento como um todo. Composta por narrativas que surgiram da práxis pedagógica e da análise crítica e reflexiva da realidade.

Freire (1921-1997) foi influenciado por Marx (1818-1883) e Engels (1820-1885) quanto à luta de classes, à crítica acirrada contra as estruturas sociais e econômicas, à igualdade e justiça social, no entanto, não se tornou marxista. Ao referir-se a Karl Marx (1818-1883), pontua-se a influência do pensamento crítico e da teoria social em sua abordagem, considerando que não o leu por objetivar aplicar suas ideias de forma mecânica na prática educacional, buscando compreender a prática por meio da lente conceitual e analítica fornecida por Marx, utilizando pontos que considerava insubstituíveis para uma compreensão profunda, enriquecendo a

sua compreensão da prática para desenvolver abordagens educacionais mais contextuais e significativas.

Em 1958, aconteceu o II Congresso Nacional de Educação no período de 06 a 16 de julho de 1958, período em que Juscelino Kubitscheck consolidava sua posição no poder e demonstrava preocupação com as dificuldades enfrentadas pela população, buscando soluções para os problemas sociais, incluindo questões educacionais, e procurou abordá-las dentro da abordagem populista, que era a ideologia predominante na época. Nas palavras de sua esposa, Ana Maria Araújo Freire (1996), em contraposição ao pensamento populista de Juscelino Kubitscheck, o pensamento de Freire (1921-1997) era de encontro ao popular e não poderia ser diferente: buscava o rompimento com toda forma de preconceitos, e o seu pensamento era contra a acomodação.

De um lado, os membros da elite política dominante buscavam abordar e resolver questões relacionadas ao desenvolvimento socioeconômico. Do outro lado, estavam alguns representantes da sociedade civil, que manifestavam indignação diante da pobreza, das injustiças sociais e do amplo analfabetismo que afetava a população, e, nesse panorama, Freire (1921-1997) já vislumbrava a educação como fator de transformação social.

Nesse congresso, firmou-se como educador progressista, sendo o relator da Comissão Regional de Pernambuco e autor do relatório intitulado “A Educação de Adultos e as Populações Marginais: O Problema dos Mocambos”. Com uma linguagem peculiar e uma filosofia da educação inovadora, ele propôs, no relatório, que a educação de adultos nas zonas dos mocambos do estado de Pernambuco deveria ser baseada na consciência da realidade cotidiana vivida pelos alunos, evitando, assim, restringir-se a uma mera aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Esse relatório se tornou, sem dúvida, um ponto de referência na compreensão pedagógica da época, pois representava uma visão clara entre uma abordagem educacional alienada e uma abordagem essencialmente focada no aluno e na transformação pela educação.

Foi um dos primeiros conselheiros do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco. No governo de Goulart (1964-1968), o então ministro da Educação, Paulo de Tarso Santos (1926-2019), mineiro de Araxá, contratou “[...] o educador Paulo Freire para iniciar a elaboração de políticas públicas para a eliminação do analfabetismo de adultos no Brasil”, segundo Curi (2024). O Programa Nacional de Alfabetização objetivava alfabetizar politizando cerca cinco milhões de adultos para que pudessem no futuro fazer parte do colégio eleitoral brasileiro, que na época era restrito, porque para ser eleitor deveria ser alfabetizado, o que de certa forma era uma ironia em um país de analfabetos.

Considerado subversivo, Freire (1921-1997) foi perseguido no regime militar (1964-1985). Foi preso duas vezes, passou 75 dias preso, sentindo-se inseguro e acuado, pediu asilo na embaixada da Bolívia e partiu para esse país em setembro de 1964, com apenas 43 anos de idade.

Alguns meses depois do Golpe de 1964, passei 75 dias na cadeia. Lá, tive diferentes experiências, relativas aos tipos de cela e aos tipos de relacionamento humano com as pessoas na prisão e com as pessoas que nos puseram na prisão, muitas coisas. Minha experiência no exílio também me ensinou muitas coisas (Freire; Shor, 1986, p. 42).

O período que passou na prisão envolveu muitas experiências, inclusive no que tange à subjetividade em um contexto totalmente novo, difícil e desafiador permeado pelo medo e pela insegurança. O exílio não matou a sede por igualdade e justiça social nem os esforços de instrumentalizar as camadas populares através do poder transformador da educação rumo à liberdade e autonomia do sujeito.

A Bolívia o acolheu de braços abertos, no entanto, mais um golpe de Estado o levou para o Chile. Iniciou uma nova etapa de vida com seus familiares, e nasceu o seu primeiro fruto literário, a obra *Educação como prática da liberdade* (1967). Ainda no exílio, escreveu o livro *Extensão ou comunicação?*, quando refletiu sobre a comunicação entre trabalhadores rurais e os agrônomos.

Em 1968, publicou uma de suas obras mais conhecidas, *Pedagogia do oprimido*, nos Estados Unidos. Morou no Chile de 1964 a 1969. Em uma das

questões do livro *Medo e ousadia* (1986), Freire falou sobre seu aprendizado no exílio, sobre o Golpe de 64 e a educação. Seu aprendizado foi sobre a apreensão dos limites da educação a nível global na transformação política da sociedade, que até então ele desconhecia, ou seja, a educação não pode tudo sozinha. Foi no exílio no Chile que reconheceu que "o educador é também um político". Considerou ainda que o exílio foi o último período de seu desenvolvimento na pedagogia e na política para a sua compreensão da política da educação. A educação é um fator para a transformação social, contudo, não é o único. Pode instrumentalizar e preparar as mentes para as mudanças sociais, porém, há as barreiras representadas pelas estruturas políticas e sociais, por isso a educação é um ato político, portanto, é inconcebível a neutralidade.

Segundo Godim e Batista (2022), não há como a escola impedir que os alunos aprendam com a vida e por isso deve responsabilizar-se pelo processo de ensino e aprendizagem, de forma que esse ensino possa repercutir na inserção do sujeito na sociedade e contribuir com o seu desenvolvimento. Assim, fica claro que a transformação social pode e deve iniciar-se na sala de aula, mas para essa (trans)formação ser mais efetiva é importante a incorporação pelos docentes dos saberes necessários à prática educativa, conforme consta no livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa* (1996), quando Freire traz que ensinar exige tomada consciente de decisões. A educação libertadora envolve professores e alunos como agentes críticos do conhecimento.

Após quase 16 anos de exílio, ao pisar novamente em terras brasileiras, Freire declarou aos jornalistas, em 1979, que: "Volto para re-aprender o Brasil". Foi no mês de junho de 1979 que recebeu o seu primeiro passaporte brasileiro e no mês de agosto retornou para o Brasil, sendo recebido com alegria por parentes, amigos e admiradores no Aeroporto de Viracopos. De volta ao Brasil, ainda enfrentou alguns obstáculos.

No segundo semestre de 1980, tornou-se professor da Universidade de Campinas – UNICAMP, após manifestações de alunos e de alguns professores, onde lecionou até o final de 1990. Na UNICAMP, passou por um momento que vale

destacar, uma vez que se assemelha a uma das muitas perseguições pelas quais passou no período do exílio, a mencionar, as prisões arbitrárias, o exílio e a negação de passaporte brasileiro. Na exigência da legitimidade de torná-lo professor titular da UNICAMP, a reitoria desta universidade pediu ao Conselho Diretor, na pessoa do professor titular Rubem Alves (1933-2014), um parecer sobre Paulo Freire.

Abaixo, em destaque, o parecer de Rubem Alves, um dos intelectuais mais famosos e respeitados do Brasil.

[...] um parecer sobre Paulo Reglus Neves Freire. O seu nome é conhecido em através do mundo todo. Não o será aqui, na UNICAMP? E será por isto que deverei acrescentar a minha assinatura (nome conhecido, doméstico), como avalista? Seus livros, não sei em quantas línguas estarão publicados. Imagino (e bem pode ser que eu esteja errado) que nenhum outro dos nossos docentes terá publicado tanto, em tantas línguas. As teses que já se escreveram sobre seu pensamento formam bibliografias de muitas páginas. E os artigos escritos sobre o seu pensamento e a sua prática educativa, se publicados, seriam livros. O seu nome, por si só sem pareceres domésticos que o avalisem, transita pelas universidades da América do Norte e da Europa. E quem quisesse acrescentar a este nome a sua própria “carta de apresentação” só faria papel ridículo. Não. Não posso pressupor que este nome não seja conhecido na UNICAMP. Isto seria ofender aqueles que compõem seus órgãos decisórios. Por isso o meu parecer é uma recusa em dar um parecer. E nesta recusa vai, de forma implícita e explícita, o espanto de que eu devesse acrescentar o meu nome ao de Paulo Freire. Como se, sem o meu, ele não se sustentasse. Mas ele se sustenta sozinho. Paulo Freire atingiu o ponto máximo que um educador pode atingir. A questão é se desejamos tê-lo conosco. A questão é se ele deseja trabalhar ao nosso lado. É bom dizer aos amigos: ‘– Paulo Freire é meu colega. Temos salas no mesmo corredor da Faculdade de Educação da UNICAMP...’ Era o que me cumpria dizer (R. Alves, *apud* A.M.A.Freire, 1996, pp. 44-45).

Escrito por Rubem Alves, professor titular II, o parecer é datado de 25 de maio de 1985 e está protocolado sob nº. 4.838/80, nos registros administrativos da Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP. Salienta-se que a UNICAMP demorou cinco anos para outorgar a titularidade a Freire (1921-1997).

No prefácio do livro *Pedagogia do oprimido*, o professor Ernani Maria Fiori teceu comentários sobre o método de Freire, em que os alunos seriam estimulados a ver e ler o mundo em que viviam, possibilitando-lhes a identificação da opressão através da consciência e reflexão crítica sobre o enredo vivido, buscando mudanças através de reformas, o que alarmou a classe dominante, vendo nisso uma suposta

ameaça. Assim, essa classe se posicionou contra o programa, que foi extinto pelo governo militar em 14 de abril do mesmo ano, através do Decreto nº. 53.886/1964.

Para a classe dominante, a alfabetização no método de Freire era como um armamento em massa para atacarem os opressores, colocando-os em risco de perderem sua posição de poder. No entanto, vale refletir que, se o método de Freire se resumisse apenas ao mero processo de codificar e decodificar palavras e textos em 40 dias, sem o teor político de conscientização, não aterrorizaria tanto os opressores. É sabido que, se a educação não tiver o viés de conscientização, ela reproduz padrões excludentes da sociedade, e o método de Freire propiciava mudança de paradigmas, voltada a uma concepção de educação problematizadora rumo à libertação de mentes e de consciências.

Freire abordava a educação social, enfatizando a importância de os alunos, além de compreenderem a si mesmos, compreenderem a sua realidade com os desafios existentes e como isso os afetava, sendo a escola um espaço significativo de aprendizagem. Sua visão de educação não se limitava apenas a um meio de dominar os padrões acadêmicos ou de profissionalização. Ele destacava a importância de incentivar as pessoas a participarem ativamente de seu processo de integração na vida pública, engajando-se plenamente na sociedade como um todo, conforme Ana Maria Araújo Freire, 1996:

O seu pensamento não se limita à teoria educacional, pois penetra em áreas tão distintas quanto as áreas das ciências sociais e das ciências empírico-analíticas. Essa transdisciplinaridade da obra de Paulo 1986. Com Myles Horton no Highlander Center, Tennessee, USA. Freire está associada à outra dimensão: a sua globalidade. O pensamento de Paulo Freire é um pensamento internacional e internacionalista. Mas Paulo Freire é, antes de mais nada, um educador. E é a partir do ponto de vista do educador que funda sua visão humanista-internacionalista (socialista). Por isso é, ao mesmo tempo, homem do diálogo e do conflito (Gadotti, 1996, pp. 75 e 76).

O pensamento de Freire ia além do campo das ciências sociais, pois extravasava para outros campos do saber. Não se encaixotava em um único campo – era um sujeito livre, usava o seu direito de ir e vir para transitar em outras áreas. O seu pensamento repercutiu na sociedade e na política pela educação. Apesar de

não se considerar marxista, a sua ideologia abarcava princípios socialistas, como igualdade, justiça social e solidariedade.

As técnicas do método de alfabetização de Paulo Freire, embora em si valiosas, tomadas isoladamente não dizem nada do método. Também não se ajuntaram ecleticamente segundo um critério de simples eficiência técnico-pedagógica. Inventadas ou reinventadas numa só direção de pensamento, resultam da unidade que transparece na linha axial do método e assinala o sentido e o alcance de seu humanismo: alfabetizar é conscientizar. Um mínimo de palavras, com a máxima polivalência fonêmica, é o ponto de partida para a conquista do universo vocabular. Essas palavras, oriundas do próprio universo vocabular do alfabetizando, uma vez transfiguradas pela crítica, a ele retornam em ação transformadora do mundo (Freire, 2013, p. 9).

O método de alfabetização de Freire não pode ser analisado isoladamente sem considerar o contexto sócio-histórico-cultural, pois não se conseguirá extrair o pensamento fundamental dele, já que seu núcleo é a educação como prática da liberdade, principalmente ao voltar ao século passado e destacar os problemas sociais, históricos e culturais, a salientar a taxa de analfabetismo e pobreza extrema, sem falar nas péssimas condições de saúde e de ensino.

A alfabetização, segundo Freire, propicia ao indivíduo conhecer a sua história e perceber-se enquanto sujeito protagonista de sua vida. Enquanto aprende sobre a sua vida, escreve uma nova vida com reflexão crítica da sociedade em que está inserido, entendendo os papéis desempenhados na dimensão socio-histórico-cultural, uma vez que o mundo, a linguagem e o homem são históricos.

Em primeiro lugar, nós [...] estamos afirmando com esse título que ninguém aprende fora da história. Segundo: deixamos muito claro que ninguém aprende individualmente apenas. Quer dizer, nós somos sócio-históricos, ou seres histórico sociais e culturais, e que, por isso mesmo, o nosso aprendizado se dá na prática geral da qual fazemos parte, na prática social. Só que nós, você e eu, reconhecemos que não é possível afogar, fazer desaparecer a dimensão individual de cada sujeito histórico que se experimenta socialmente (Freire; Guimarães, 2013, p. 17).

A aprendizagem se dá dentro da história, em conjunto e mutuamente. Portanto, ao mesmo tempo que o sujeito tem a sua individualidade preservada, esta influencia e sofre a influência do contexto social. A escola é um espaço social com

uma dinâmica específica com seu Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico que formatam e refletem na percepção e compreensão de mundo pelos alunos. O modo como a comunidade escolar (alunos) vê o mundo é afetado pelo espaço social (escola), que por sua vez sofre a influência das pessoas que o ocupam.

Não é possível considerar a subjetividade de um espaço social desvinculada da subjetividade dos indivíduos que a constituem; do mesmo modo, não é possível compreender a constituição da subjetividade individual sem considerar a subjetividade dos espaços sociais que contribuem para sua produção (Mitjans Martinez, 2005, p. 20 *apud* Souza; Torres, 2019, p.36).

É impossível colocar um demarcador para fazer a separação entre as subjetividades, ganhando relevância a subjetividade dos espaços, pois os espaços impactam na construção subjetiva do sujeito e da sociedade. Há uma interconexão, uma interdependência entre a subjetividade individual e a subjetividade dos espaços.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (Freire, 1987, p. 39).

A educação bancária é criticada por Freire, porque se trata da perpetuação de um desequilíbrio de poder e conhecimento, em que os alunos permanecem em uma posição de subalternidade, passivos no processo de ensino-aprendizagem, enquanto os professores são vistos como os detentores do saber.

Os seres humanos, ao produzirem os objetos para a sua sobrevivência, estendem de certa forma sua humanidade à natureza. Dessa forma, o conceito de trabalho pode ser entendido como uma expressão da subjetividade humana, que

[...] se exprime num objeto produzido por ela e a objetividade do produto é a materialização externa da subjetividade. Pelo trabalho, os seres humanos estendem sua humanidade à Natureza. É nesse sentido que o trabalho é práxis: ação em que o agente e o produto de sua ação são idênticos, pois o agente se exterioriza na ação produtora e no produto, ao mesmo tempo em que este interioriza uma capacidade criadora humana, ou a subjetividade (Chauí, 2013, p. 543).

A alfabetização envolve levar os alunos a refletirem sobre as suas vivências pessoais, as interações no mundo com o mundo, as condições de vida de forma a engajarem de forma crítica com o conhecimento e com as questões sociais, conscientizando-se sobre essas para atuarem para a transformação.

O método de Paulo Freire é, fundamentalmente, um método de cultura popular: conscientiza e politiza. Não absorve o político no pedagógico, mas também não põe inimidade entre educação e política. Distingue-as, sim, mas na unidade do mesmo movimento em que o homem se historiciza e busca reencontrar-se, isto é, busca ser livre. Não tem a ingenuidade de supor que a educação, só ela, decidirá dos rumos da história, mas tem, contudo, a coragem suficiente para afirmar que a educação verdadeira conscientiza as contradições do mundo humano, sejam estruturais, superestruturais ou inter-estruturais, contradições que impelem o homem a ir adiante. As contradições conscientizadas não lhe dão mais descanso, tornam insuportável a acomodação. Um método pedagógico de conscientização alcança últimas fronteiras do humano. E como o homem sempre se excede, o método também o acompanha. E “a educação como prática da liberdade”. Em regime de dominação de consciências, em que os que mais trabalham menos podem dizer a sua palavra e em que multidões imensas nem sequer tem condições para trabalhar, os dominadores mantêm o monopólio da palavra, com que mistificam, massificam e dominam. Nessa situação, os dominados, para dizerem a sua palavra, têm que lutar para tomá-la. A prender a tomá-la dos que a detêm e a recusam aos demais, é um difícil, mas imprescindível aprendizado – é a “pedagogia do oprimido (Fiori,2013, p. 22).

No método freireano não existe a dicotomia entre educação e política, no entanto, a política também não é imposta, mas permeia a educação – existe uma conexão entre política e educação. Como está fincado na cultura popular, significa que leva em consideração os valores, crenças, a tradição do povo, a sua forma de pensar e de expressar, porque vê como necessário esse reconhecimento para traçar um processo educativo que promova uma trajetória significativa com aprendizagem e práxis. Quando menciona as contradições do mundo, trabalha na perspectiva do aluno ver a sua realidade, ativando a sua consciência crítica para sair da acomodação. Nessa abordagem, Freire (1968-1987) via na alfabetização uma forma de politização e um meio para alcançar a liberdade, apropriando-se da palavra a muito tempo tomada pela classe dominante, os ditos opressores.

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos (Freire, 1987, p.85).

Na educação tradicional as relações são verticalizadas, a autoridade é imposta de maneira unilateral. Nessa educação não há possibilidade de reconhecer a subjetividade dos alunos, uma vez que o processo se dá de forma impositiva, sem a troca de saberes – o aluno está inviabilizado. A subjetividade está na interação entre professor e aluno, no reconhecimento de mundo, no falar a sua palavra, na consciência crítica e no diálogo. A educação se dá em conjunto, os alunos e professores levam para a escola a sua subjetividade que deve ser reconhecida e validada.

Segundo Freire (1987, 1993, 1996), somente é possível encerrar com a educação bancária superando as contradições existentes entre alunos e professores para instauração da educação problematizadora através do diálogo. O processo de conhecimento é distintivo pela interação dialógica, envolvendo uma busca crítica e dedicada, diferenciando-se de conversas superficiais. O diálogo vai além da tagarelice e pode ocorrer em variadas posições relacionais, em que absorve o discurso. Não são as circunstâncias que determinam o espaço dialógico, uma vez que pode ser concebido em ação, com a presença de um diálogo invisível.

Educadores autenticamente democráticos não apenas incorporam, mas são intrinsecamente dialógicos, sendo responsáveis por cultivar esse ambiente na sociedade, independentemente do conteúdo ensinado. A educação deve ser dialógica; somente o diálogo, que acarreta um pensar crítico, é capaz de ser uma educação problematizadora em oposição à educação tradicional, devendo superar a contradição educador-educandos. Assim, a linguagem se torna um elemento

cognoscente, que propicia o processo de ensinar e de aprender, que implica a construção subjetiva do ser.

3.2.2- Subjetividade em Paulo Freire

*“Desperta, ó tu que dormes!”
(Efésios 5)*

A inclusão desse Versículo bíblico não tem vinculação com religiosidade, apesar da abordagem pedagógica de Paulo Freire (1921-1977), voltada para a conscientização e transformação social, ter sido inspirada por Gustavo Gutierrez (1928-), que foi considerado um dos fundadores da teologia da libertação. O versículo objetiva reforçar que Paulo Freire buscava despertar consciências, tirá-las da inércia do analfabetismo e da cultura do silêncio para alçarem a liberdade e autonomia, saindo do ciclo de repetição de padrão de oprimido versus opressor.

Nesse sentido, trata-se de um convite para todos os educadores despertarem a si mesmos e por consequência os outros através da educação. Na educação concebida por Freire, a alfabetização é um meio para a liberdade, visando à aquisição da consciência crítica.

Pretende-se fazer uma análise interpretativa do pensamento de Paulo Freire em relação à subjetividade e à sua importância no processo educacional, haja vista a ênfase em uma abordagem educacional voltada para o contexto social do sujeito, sendo ele o centro do processo de ensinar e de aprender.

3.2.2.1 Entre livros e cartas

Para Freire (2013), o processo de ler o mundo antecede o da leitura da palavra. A pedagogia freireana prepara o sujeito para aprender a escrever e ler o mundo e a partir dessa leitura saber dizer a sua palavra; a linguagem, a educação e a subjetividade estão inter-relacionadas. Assim, a subjetividade, segundo a

perspectiva de Paulo Freire, envolve a concepção de sujeito consciente, engajado no contexto social, histórico, político e cultural, sendo o sujeito da palavra. Abarca-se ainda o conjunto de experiências vivenciadas que perpassam pela constituição de uma consciência crítica e cidadã bem como pela compreensão dos aspectos subjetivos da experiência humana.

Freire era um apaixonado pelas cartas e se apropriou do gênero, escrevendo livros nesse gênero. Ao escrever uma carta, o remetente se mostra por inteiro, demonstra a sua subjetividade, expõe suas experiências pessoais, a sua intimidade e reflexões sobre sua história de vida bem como as suas experiências carregadas de simbologia. Inclui as relações interpessoais, as emoções, a carga imaginativa, a sua ideologia bem como as representações mentais, as influências sociais, históricas e culturais e outros fatores que formatam quem ele é como sujeito dentro de sua singularidade.

Vislumbra-se a identidade do sujeito através de suas cartas. Paulo Freire é revelado em suas cartas, exibindo grande naturalidade ao expor não apenas suas ideias, mas também aspectos significativos de sua personalidade, como mostra Gadotti:

Sem ler as cartas escritas por Marx não daria para entender boa parte da sua obra. Nas cartas de Marx parece que o autor se apresenta por inteiro, com mais espontaneidade do que nos textos mais clássicos. Também Paulo Freire aparece como um todo em suas cartas, com muita espontaneidade, mostrando não só o seu pensamento mas também muito de sua personalidade (Gadotti, 1996, p. 21).

O propósito da carta é múltiplo; é um dos gêneros textuais mais antigos, antecedendo o nascimento de Jesus Cristo. Assumiu um papel importante na história, contribuindo para o desenvolvimento da Ciência Moderna através da troca de correspondências entre filósofos. O seu uso se estende por vários campos do saber, como religião, filosofia, história, ciência, política, literatura e educação. No Brasil, o primeiro exemplo conhecido é a carta de Pero Vaz de Caminha (1450 a 1500) ao rei D. Manuel.

Uma carta é documento, instrumento para o diálogo, prosa, comunicação mais direta, coloquial, direcionada a certo interlocutor. Há nelas um sentido ao mesmo tempo objetivo e subjetivo, coloquial e formal, prosaico e poético. No âmbito da troca de informações e de saberes, uma carta pressupõe mais diretamente uma relação entre o eu e o outro (Moraes; Moura Castro, 2018, p.9).

Esse gênero possui grande força comunicativa que pode suprir, com efeito, a presença imediata dos atores que a interação face a face contém, justamente porque é capaz de trazer consigo aspectos dessa interação, o que se pode constatar abaixo:

[...] a carta pessoal resulta em um espaço de interação social dotado de uma força que pode suprir, com efeito, a presença imediata dos atores que a interação face a face contém, justamente porque é capaz de trazer consigo aspectos dessa interação: um “eu” que fala em um “aqui agora” e que convoca “você” (Rezende, 2012, p. 822).

Ao escrever uma carta, o remetente demonstra a sua subjetividade, expondo as experiências pessoais, as reflexões sobre sua história de vida, as relações interpessoais, as emoções, as representações mentais, a carga imaginativa, a simbologia, as influências culturais e outros fatores que formatam quem ele é como sujeito dentro de sua singularidade. A análise de trechos dos livros no gênero textual carta propicia a possibilidade de compreender mais profundamente a subjetividade em Freire, que nesse gênero se mostra por inteiro.

Bazerman destaca a importância da compreensão social na socialidade dos textos, afirmando:

Porque a socialidade dos textos é sempre uma questão de compreensão social implícita incorporada ao nosso reconhecimento dos gêneros [discursivos] que moldam a atividade comunicativa é que a leitura e a escrita têm regularmente sido tomadas de forma equivocada como processos autônomos de apenas forma e sentido, separados de circunstâncias sociais, relações sociais e da ação. As cartas, comparadas a outros gêneros, podem parecer modestas, porque são tão explicitamente ligadas a relações sociais privadas de escritores e leitores específicos, mas isso significa apenas que elas revelam-nos tão clara e explicitamente a socialidade que é parte de toda escrita (Bazerman, 2000, p. 27 *apud* Rezende, 2012, p. 824).

A socialidade expressa a forma como os textos estão interconectados às esferas relacionais, o que é uma característica de toda ação comunicativa, pois há uma compreensão social nos discursos e gêneros discursivos que influenciam a comunicação. Ressalta-se que não se limita a uma comunicação afetiva ou simples interação, mas implica colocar o participante em uma situação de tensão que o leve a pensar e produzir. Diante da contradição, da tensão e da provocação, são gerados mais elementos subjetivos no processo.

Ser sujeito expressa uma qualidade subjetiva da pessoa no curso da ação. Dessa forma, tem-se um sujeito que está em movimento em uma ação e que carrega em si uma subjetividade dependente da carga emocional, vivências, opiniões e perspectivas de si mesmo, segundo Mitjans Martínez; González Rey, 2017.

O processo de conhecimento é distintivo pela interação dialógica, envolvendo uma busca crítica e dedicada, diferenciando-se de conversas superficiais, segundo Freire, 1968. O diálogo vai além da mera conversa e pode ocorrer em variadas posições relacionais, em que absorve o discurso. Não são as circunstâncias que determinam o espaço dialógico, uma vez que pode ser concebido em ação, com a presença de um diálogo invisível. Ser dialógico envolve a geração de provocação e a criação de tensão no participante da conversa como um recurso do diálogo, conforme Mitjans Martínez, 2016.

Educadores devem trabalhar na perspectiva da instauração de uma cultura democrática e cultivar esse ambiente na sala de aula, independentemente do conteúdo ensinado. A conceituação de dialogicidade é importante para a compreensão de que a educação, a subjetividade e a linguagem acontecem nos espaços relacionais.

O diálogo acaba assumindo duas vertentes. De um lado, é uma exigência da natureza humana, e de outro, um anseio do educador que se pauta por uma educação libertadora – um fenômeno vital. Vale ressaltar que a língua não deve ser vista apenas como um meio de comunicação ou um sistema simbólico para

expressar ideias, pois o seu papel vai além disso, integrando-se à vida e às ações das pessoas – é ação e reflexão em conjunto.

O processo dialógico pela sua qualidade relacional pode ser gerador de sentidos subjetivos que favoreçam a abertura para caminhos de desenvolvimento, segundo González Rey (2017).

A subjetividade é construída nas tramas relacionais, influenciada pelas normas, valores e expectativas presentes na sociedade em que o indivíduo está inserido. Sofre a influência das marcas de outras experiências de vida, que são interpretadas de maneira única por cada pessoa ao longo de sua trajetória histórica.

Nesse sentido, é revelada uma visão humanista e comprometida com a emancipação do sujeito. Dessa forma, cita-se os livros escritos no gênero textual cartas:

- *Cartas à Guiné Bissau* (1977);
- *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (1993);
- *Cartas a Cristina: Reflexões sobre minha vida e minha práxis* (1994);
- *Pedagogia da indignação* (2000).

Em *Cartas à Guiné Bissau*, Freire (1977) estabelece um diálogo político-pedagógico com os guineenses, enfatizando a transformação social através da educação e a importância da contextualização sócio-histórico-cultural. Compartilha suas impressões sobre a cultura e o povo guineense, destacando a necessidade de reflexão crítica e aprendizagem mútua para promover o respeito e a solidariedade na comunidade. Revela a sua perspectiva política e ideológica, destacando a coerência na prática educacional como um meio para alcançar a transformação social. Segundo Campolina, “[...] como prática social, a educação integra os processos de humanização, socialização e subjetivação do homem” (2019, p. 113).

A subjetividade freireana está na ênfase da participação ativa do povo na construção de sua própria história, destacando a importância do diálogo e do espírito colaborativo na educação. Expressa a sua racionalidade e emocionalidade ao descrever as suas impressões e percepções, como memórias e a própria conexão com a terra, o povo e a cultura, a necessidade da coerência ideológica frente à

reconstrução pós-colonial, a reflexão crítica e as suas implicações no processo educacional, destacando a importância da aprendizagem mútua, em que o respeito e solidariedade se solidifiquem.

Em *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (1993), a abordagem na questão identitária dos educadores expõe a sua subjetividade freireana ao destacar a necessidade de uma postura crítica e política dos educadores frente ao ato de ensinar. Abre os olhos do educador ao expor a armadilha da professora-tia, a relação dos educandos e educadores, a distinção entre os contextos concreto e teórico.

Ao escrever cartas, lança-se mão da subjetividade e se passa para o papel a racionalidade e emocionalidade, parte de experiências, vivências e memórias e em cada memória uma história, inclusive a carga imaginativa.

A memória é, com efeito, uma prática social. Bosi (1999) explica que o lembrar para o outro é sempre um lembrar com o outro. Cada memória individual é um ângulo de observação da memória coletiva. O passado do grupo é o passado do indivíduo, embora seja o indivíduo quem retém detalhes, pessoas e objetos que lhe são “significativos dentro do tesouro comum (Bosi, 1999, p. 411 *apud* em Rezende, pp. 823-824).

Em *Cartas a Cristina: Reflexões sobre minha vida e minha práxis* (1994), Freire responde à sua sobrinha Cristina, tecendo reflexões sobre a sua própria vida e a prática educativa, lançando mão de suas memórias e vivências pessoais, profissionais, experiências repletas de carga emocional e a bagagem de suas experiências pessoais e profissionais quando mostra o entrelaçamento com a sua visão de mundo e sua prática pedagógica, o que se evidencia ao colocar que a subjetividade

[...] põe em relevo a dimensão simbólica e emocional que integra e produz as experiências, tanto no nível individual quanto no social. Assim sendo, as experiências vividas pelas pessoas não assumem uma significação universal, mas são produzidas pelo caráter gerador da psique. Portanto, a subjetividade não pode ser compreendida nem investigada como conteúdos fixos, mas como sistema que integra o simbólico e o emocional de forma dinâmica e processual, configurando os processos e as práticas humanas inseparáveis da história e da cultura (González Rey, 2011 *apud* Campolina, 2019, p.116).

O autor revela os seus valores, emocionalidade, expõe reflexões e percepções ao salientar a importância do sujeito e da dialogicidade, deixando marcas de sua vida pessoal com reflexões repletas de subjetividade. As experiências pessoais moldaram a sua visão de mundo e a sua prática educacional.

Em *Pedagogia da indignação* (2000), encontra-se uma crítica contra o reducionismo da figura do educador ao mesmo tempo que se defende uma educação para a liberdade, autonomia e política, sendo a educação uma ferramenta para a transformação social. Morto em 1997, essa obra foi organizada postumamente por Ana Maria Araújo Freire, constando os últimos escritos de Paulo Freire (1921/1997).

Em uma tentativa de extrair a materialidade da dimensão subjetiva, foi necessário destacar um excerto (1), cuja leitura é imprescindível para a compreensão da subjetividade nos escritos de Paulo Freire (1921-1997). O livro selecionado é *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (1993/1997):

Excerto 1 - O aprendizado do ensinante ao ensinar não se dá necessariamente através da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos. O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica na medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e os diferentes caminhos e veredas que ela os faz percorrer. Alguns desses caminhos e algumas dessas veredas, que a curiosidade às vezes quase virgem dos alunos percorre, estão grávidas de sugestões, de perguntas, que não foram percebidas antes pelo ensinante. Mas agora, ao ensinar, não como um burocrata da mente, mas reconstruindo os caminhos de sua curiosidade – razão por que seu corpo consciente, sensível, emocionado, se abre às adivinhações dos alunos, à sua ingenuidade e à sua criticidade – o ensinante que assim atua tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender. O ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende também ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado (Freire, 1993, p. 19).

O gênero textual carta será identificado como espaço dialógico, uma vez que espaço dialógico não se refere apenas a dinâmicas conversacionais, mas também ao diálogo que se produz através de instrumentos escritos.

No excerto 1, observa-se a presença de predicções que implicam subjetividade individual e subjetividade social.

[...] a subjetividade individual é uma produção gerada nas relações sociais estabelecidas nos espaços de ação dos sujeitos, na trama de uma determinada subjetividade social, bem como oriunda das marcas de outras experiências de vida, que são subjetivadas, de modo singular, na trajetória histórica de cada um deles (Santos; Martinez, 2016, p.256).

A subjetividade se mostra através da representação do ensinante como um ser influenciado por suas experiências, vivências, emoções, valores e interações que convergem para as suas experiências e valores pessoais, o envolvimento com a curiosidade dos alunos e os diferentes caminhos que ela os faz percorrer. Isso reflete a subjetividade social, pois a maneira como o ensinante lida com a curiosidade dos alunos é moldada por suas próprias experiências, valores e perspectivas individuais, ou seja, a sua subjetividade;

O texto menciona que o ensinante, ao agir não como um "burocrata da mente", mas reconstruindo os caminhos de sua própria curiosidade, possui um corpo consciente, sensível e emocionado. Esse aspecto revela a subjetividade social, pois a forma como o corpo reage e se abre às adivinhações dos alunos está vinculada à subjetividade única do ensinante.

O ensinante aprende não apenas ao transmitir conhecimento, mas também ao repensar, rever-se em suas posições e reconstruir os caminhos de sua própria curiosidade. Esse ciclo de aprendizado contínuo evidencia a subjetividade social, porque o processo de ensinar e de aprender está intrinsecamente ligado à bagagem subjetiva do ensinante atrelado ao seu processo de incompletude, que é preenchido pelo conhecimento e pelas experiências.

A formação da subjetividade individual é um processo influenciado pela interação entre o sujeito e sua personalidade, configurando-se como um sistema aberto e plástico que favorece a auto-organização do movimento psíquico. Essa dinâmica é moldada por experiências culturais estabelecidas em redes, que, podem gerar novos significados subjetivos para o indivíduo e o contexto social, conforme argumentado por Santos (2010, *apud* Santos; Martínez, 2016, p. 256).

A subjetividade social, segundo González Rey (2012, *apud* Coelho), é uma categoria destinada a compreender a produção subjetiva nos diversos domínios da prática social das pessoas, considerando a configuração e influência recíproca entre esses domínios dentro dessa subjetividade social.

O ser humano é um ser singular, único. Essa singularidade é moldada por suas experiências individuais e em grupo, relações dialógicas, demonstrando dessa forma a sua configuração, a sua individualidade, e é isso que o faz compreender a sua realidade, o seu contexto, que ele denomina como sentido subjetivo, que vai além das percepções sensoriais, segundo González Rey (2013).

Logo, os seres humanos podem vivenciar a mesma experiência, contudo, a interpretação será individual, destacando a complexidade da relação, pois, além das experiências, a sua visão de mundo é singular, uma vez que inclui o sistema simbólico-emocional, relações interacionais e dialogicidade abrangendo os aspectos sócio-histórico-culturais e a própria carga imaginativa.

Ser sujeito não é um atributo inerente, mas uma qualidade específica relacionada a ações em um contexto particular. Não é algo estático, mas flexível.

Os sentidos subjetivos são produções que têm lugar no curso na vida social e da cultura, mas não estão determinados nem por uma nem pela outra, não são um reflexo desses múltiplos processos, senão uma nova produção que os especifica em seus efeitos para quem os vive (Rey, 2003, 2007, 2015a, 2016 *apud* Rey, 2010, p. 172).

Existe o entrelaçamento da subjetividade individual com a social, evidenciada pela singularidade da produção de significados dentro das interações sociais bem como da compreensão da subjetividade como um processo dinâmico, influenciado por experiências culturais.

Não existe uma sequência hierárquica nos sentidos. O sistema de configuração subjetiva se desenvolve no movimento dos sentidos subjetivos e se estrutura durante o processo da ação. Não há sentidos subjetivos dominantes previamente que guiem o curso da ação; os sentidos subjetivos constituem a

dimensão subjetiva de toda ação humana, e sua configuração ocorre apenas durante o desenrolar dessa ação, segundo Gonzalez Rey (2013).

Ser sujeito expressa uma qualidade subjetiva da pessoa no curso da ação. Dessa forma, tem-se um sujeito que está em movimento em uma ação e que carrega em si uma subjetividade dependente da carga emocional, vivências, opiniões e perspectivas de si mesmo (Mitjans Martínez; González Rey, 2016).

O ser dialógico envolve a provocação e a criação de tensão no participante da conversa como um recurso do diálogo. Isso não se limita a uma comunicação afetiva ou simples interação, mas implica colocar o participante em uma situação de tensão que o leve a pensar e a produzir.

Frente à contradição da tensão e da provocação, são gerados mais elementos subjetivos no processo. Há uma compreensão social nos discursos e gêneros discursivos que influenciam a atividade comunicativa (dialogicidade) percebidos de modo desvinculado das circunstâncias e relações sociais.

O gênero textual carta revela de maneira clara e explícita a socialidade inerente a toda forma de escrita, pois carrega uma carga de significados sociais e contextos que formatam a interação entre os sujeitos.

A educação deve ser dialógica. Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-la, segundo Freire (1987). Sem ele, não há comunicação, e sem esta não há como existir uma verdadeira educação. Operando a superação da contradição educador-educandos, instaura-se uma situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza. O processo de conhecimento é distintivo pela interação dialógica, envolvendo uma busca crítica e dedicada, diferenciando-se de conversas superficiais.

Não são as circunstâncias que determinam o espaço dialógico, uma vez que pode ser concebido em ação, com a presença de um diálogo invisível. Dessa forma, em lugar de partir da descrição do perfil do conceito de dialogicidade, começar-se-á por procurar compreender em que se funda a dialogicidade, o que é que a faz ser uma exigência estratégica.

A dialogicidade não pode ser entendida e usada como instrumento criado e trazido de fora pelo educador ou educadora, às vezes, em coerência com sua opção política. Nesse sentido, realça-se a neutralidade da educação, sendo um processo político, sem o viés partidário, pois, se for partidário, independentemente de qual partido político for, a educação não será uma educação problematizadora.

Vale ressaltar que língua não deve ser vista apenas como um meio de comunicação ou um sistema simbólico para expressar ideias, pois o seu papel vai além disso, integrando-se à vida e às ações das pessoas. Segundo Marcuschi, é amplamente reconhecido que a língua vai além de ser apenas um sistema de comunicação ou um simples sistema simbólico para expressar ideias, afirma que, uma vez que as atividades discursivas estão estruturadas em gêneros, estes são verdadeiramente as formas de vida (Marcuschi, 2005, p.11 *apud* Cabral).

O educador é humano, portanto, um ser social. A sua própria natureza exige a dialogicidade, e do outro lado, como professor, a comunicação é uma necessidade e uma opção democrática como ato político. No fundo, não há comunicação sem dialogicidade, e a comunicação se acha no centro. É nesse sentido que a comunicação é vida que gera mais vida – é subjetiva.

A ênfase da pedagogia freireana é no sujeito, protagonista de sua história. Conforme Martinez (2011) aborda,

Freire mesmo sem desenvolver teoricamente o conceito de sujeito da aprendizagem, apresenta preocupações claras em relação à condição do aluno como sujeito. Reconhecer o aluno como sujeito que aprende, em uma produção permanente de sentidos subjetivos nas situações de aprendizagem, significa legitimar o caráter participativo, reflexivo e ativo do aluno (*Apud* Goulart; Alcântara, 2016, "n.p").

Apesar não ter elaborado uma definição para o sujeito da aprendizagem, as suas ideias esclarecem o papel do aluno como sujeito ativo e reflexivo, uma vez que a bagagem de conhecimentos que ele leva para a escola é vista e reconhecida; há uma troca de saberes entre professores e alunos e entre alunos e alunos, reconhecendo-os como um sujeito ativo e reflexivo. Essa interação entre aluno e professor e objeto de estudo envolve um processo individual e simultâneo da subjetividade, porque ambos são sujeitos cognoscentes. Portanto, a educação se

constitui na coletividade e propicia ao aluno elementos para conhecer o seu espaço para participar, refletir, problematizar e transformar, sendo a sua participação fundamental para o processo.

Freire discorre que é necessário que o aluno aprenda a escrever a sua vida, mas vai além ao colocar que uma biografia é a história escrita da vida de alguém; o biografar-se é a história escrita da própria vida. Assim, ao biografar-se, o sujeito aciona a subjetividade ao selecionar e interpretar os eventos, lançando mão da razão, da emoção, da imaginação e de toda carga simbólico-emocional.

[...] aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se. Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se (Freire, 1987, p. 8).

O existenciar-se se remete ao pensamento e aos questionamentos que levam a reflexões como o *Cogito, ergo sum*. Há uma consciência e intencionalidade no existenciar-se que faz com que o ser humano reflita sobre a própria vida e as condições de existência. O historicizar-se está ligado ao situar-se na história dentro de sua própria história, reconhecendo que não é um ser isolado, que sofre as influências dos fatores históricos, culturais e sociais. Nesse sentido, a alfabetização é um processo subjetivo.

O aluno está em contínua produção de sentidos subjetivos durante o processo de aprender. Atua ativamente no processo ao fazer as suas interpretações e dá significado ao produto (conhecimento) de maneira singular, baseada em suas próprias experiências e percepções.

4 CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

Nas obras de Paulo Freire (1921-1997), encontra-se uma abordagem de uma educação inovadora, em oposição à educação tradicional vigente, em que os alunos não eram vistos como sujeitos, e, sim, como objetos, na função de simples absorvedores do conteúdo repassado pelo professor de forma verticalizada.

Havia um distanciamento entre professores e alunos. Os primeiros eram os detentores do saber, e os segundos meros recebedores do conhecimento. A proposta de Freire salientava a aproximação de alunos e docentes de forma horizontal bem como do mundo real com o mundo escolar com suas venturas e agruras, permeada pelo diálogo crítico, criativo e reflexivo.

Ao introduzir a educação problematizadora, Freire (1987) promoveu uma profunda reflexão sobre a educação. Ao debruçar sobre o pensamento do renomado educador brasileiro, pôde-se descobrir alguns aspectos importantes que oferecem valiosas contribuições para a prática pedagógica na contemporaneidade, com ênfase na natureza subjetiva do ser humano.

4.1 O LEGADO

Freire defende uma educação que respeita a individualidade e as experiências de cada aluno, reconhecendo a importância do protagonismo do aluno e da diversidade étnico-racial e cultural, o que favorece a promoção da igualdade para o combate à discriminação racial na escola e na sociedade.

Para Freire (1987), a educação se dá no coletivo, recebe a influência dos contextos sociais, históricos, culturais e políticos de onde o sujeito está inserido. Ressalta-se que a subjetividade se dá no mundo e para o mundo – cada sujeito é um mundo em si mesmo.

Compreender a subjetividade no contexto educacional é crucial e possibilita ver e reconhecer o mundo de diversidade dentro da escola, que é apenas uma parte da sociedade. Nesse sentido, educadores ampliam a visão de modo a propiciarem

uma educação mais humanista, problematizadora, reflexiva e inclusiva, pautando-se em fomentar uma trajetória significativa para os alunos, na qual tenham ambiência para questionar, discutir, pensar, refletir e transformar-se. Como contribuições, destaca-se a princípio uma compreensão mais acurada da práxis pedagógica ultrapassando o limiar da mera transmissão de conhecimento, mas levando os educandos a uma consciência crítica da realidade vivenciada por eles.

Ao analisar a obra de Freire (1983), *Extensão ou comunicação?*, pondera-se que a subjetividade está na capacidade do ser humano de transformar a si e o mundo. Nesse contexto, o se transformar não é uma transformação grandiosa, mas um conjunto de pequenas transformações que impactam a identidade do sujeito. Nessa conjuntura, valoriza-se o papel social do professor ao trabalhar a dialogicidade no sentido horizontal voltada à formação do sujeito pensante. Essas pequenas transformações geram grandes transformações.

A concepção de extensão é rejeitada como prática educativa libertadora e esclarece que a associação do termo em relação à transmissão, entrega e persuasão confere uma negação na capacidade dos seres humanos de atuarem na transformação de sua própria realidade. Nesse sentido, a extensão é associada à educação bancária, pois considera os agricultores ignorantes, enquanto os agrônomos são considerados uma hierarquia superior, detentores de um conhecimento melhor, ou seja, existe a hierarquização que reforça um aspecto de superioridade.

Destaca-se ainda que, em outras obras, a educação de verdade está com as raízes fincadas nos problemas voltados para a vida real dos alunos e assim os capacita a compreenderem criticamente a sua realidade social, atuando de forma participativa sobre ela. A subjetividade está no processo de ensinar e de aprender bem como na relação existente entre o mundo e o sujeito. A subjetividade não é passiva, mas reflexiva e ativa.

A educação não está circunscrita apenas nas escolas: ela acontece em múltiplos espaços, assim como o aprender e o ensinar não são específicos das

relações professor/aluno. Desse modo, volta-se a atenção para a educação formal no ambiente escolar.

[...] a Escola como espaço de prática da cidadania e de direcionamento para o exercício desta, assume que a Educação é direito de todos, o acesso a ela é livre, portanto, delinear o atendimento às diferenças e a diversidade cultural é trabalho coletivo que se efetiva através da gestão democrática (Godim; Batista, 2022, p.26).

A escola é um espaço social que vai além do acadêmico, propiciando aos alunos a aprendizagem e o exercício da cidadania. Cabe a ela reconhecer e trabalhar na busca de uma educação inclusiva que abarque as diferenças. Destarte, destaca-se que a instituição escolar é uma das vítimas da violência na sociedade atual, haja vista a violência no Brasil ser recorrente, a qual atinge a sociedade. Não está limitada apenas aos grandes centros, pois alcança as cidades pequenas e até as áreas rurais, e as consequências são danosas para todos. Afeta todas as classes sociais, no entanto, as classes mais vulneráveis socioeconomicamente são as mais atingidas.

A violência que acontece na escola, lugar onde os alunos deveriam sentir-se acolhidos, seguros e protegidos de quaisquer formas de violência, toma proporções ainda maiores, aterrorizando a sociedade, quando pais/responsáveis e até os próprios alunos se sentem inseguros ao irem para a escola – isso sem falar dos gestores, equipe pedagógica e demais colaboradores. A comunidade escolar se torna vítima desse caos chamado violência escolar. A princípio, serão abordadas duas definições de violência. A primeira é a definição da Organização Mundial de Saúde, que a define como:

Uso intencional da força ou poder em uma forma de ameaça ou efetivamente, contra si mesmo, outra pessoa ou grupo ou comunidade, que ocasiona ou tem grandes probabilidades de ocasionar lesão, morte, dano psíquico, alterações do desenvolvimento ou privações (OMS, 2002).

Nessa definição, observa-se um perigo emitente, capaz de provocar insegurança, terror e medo, pois percebe-se a pressão, presença de risco à

integridade física, psicológica ou moral, ratificando que se vive em um contexto violento. Nessa conjuntura, urge tomar consciência de que a violência ultrapassou os muros da escola e se encontra temporariamente instalada não só na sociedade, mas dentro dos muros da escola.

A sociedade teme a violência escolar ao mesmo tempo que se vê de pés e mãos atados. Em razão disso, o combate à violência nas escolas exige uma postura centrada e firme, haja vista que há violência de professores contra alunos, alunos contra professores, alunos contra alunos e professores contra professores, além da violência que vem de fora dos muros escolares.

Segundo a definição contida no Dicionário Paulo Freire, a violência é um enraizamento do autoritarismo e das relações de opressão. Das violências verticais surgem as violências horizontais entre os pares. A educação tem a possibilidade de contribuir ao trabalhar na perspectiva de formação de uma consciência crítica, provocando tensão e ao mesmo tempo reflexão sobre as violências através do diálogo, dos debates e dos estudos de casos, de forma a levar o aluno a identificar e discutir as relações de poder e de dominação ao seu redor e propor ações de superação, o que coaduna Freire quando este rejeita a naturalização da violência e defende a intervenção pedagógica para o enfrentamento da violência nas escolas.

Não há como conceber a educação alheia aos problemas da sociedade, por isso a educação tem potencial para saneamento. Contudo, há várias formas de violência escolar, como agressão verbal, agressão física, bullying, dano ao patrimônio, *cyberbullying* e discriminação racial. É nesta última que concentrar-se-á no momento, destacando a valorização da diversidade e o trabalho com a história e cultura afro-brasileira.

A discriminação racial pode ser denominada como forma de violência. Segundo os alunos, a violência escolar é uma das causas de desinteresse pelos estudos, uma vez que ficam revoltados, inseguros e com medo, o que promove prejuízo no seu desenvolvimento acadêmico e pessoal, conforme Abramovay e Rua, 2003. Estas autoras expõem ainda que lidar com a violência escolar engloba uma série de elementos que ultrapassam o viés escolar e social, uma vez que é um

fenômeno singular, atrelado às práticas socioculturais e históricas, sendo necessário estender o olhar para a compreensão. Pode-se subtender que a violência em si não é a causa, mas a consequência. Ressalta-se, nas palavras das autoras, que as situações de violência comprometem a escola como lugar de sociabilidade positiva, de valores éticos, formação de sujeitos críticos, espaço de dialogicidade e de reconhecimento da diversidade.

A escola, embora seja vista como chave de oportunidades para uma vida melhor, pode ser, também, local de exclusão social. Ou seja, pode discriminar e estigmatizar, marginalizando o indivíduo formal ou informalmente, nos seus direitos de cidadania e no seu acesso às oportunidades de estudo, profissionalização, trabalho, cultura, lazer, entre outros bens e serviços do acervo de uma civilização (Abramovay; Rua, 2003, p.41).

Vale destacar que a escola é o reflexo da sociedade, portanto, esse espaço social deve ficar em alerta para não fomentar e cristalizar a exclusão. Dessa forma, é importante propiciar aos alunos, independentemente de raça, acesso à cultura negra, despertando nos educandos o sentimento de pertença através do resgate da sua história sem ser pelo viés do colonizador. Contudo, as escolas ainda são palco de práticas de intolerância à raça dos alunos. Há uma negação à inclusão da diversidade, o que provoca sofrimento nas vítimas, haja vista a agressividade do fato.

Para Freire (1987), a educação não é neutra, pois pode reforçar e perpetuar situações de poder, opressão e até de discriminação social e racial. Para ele, aquele que se torna racista é um transgressor da natureza humana. São importantes a reflexão e conscientização crítica da realidade com apreensão dos fatores históricos, como o conhecimento da história do povo negro antes da escravização, sua captura e vinda para o Brasil, a colaboração do povo negro ao contribuir para a construção do Brasil, a reflexão sobre as situações degradantes nos navios negreiros, as mortes em massa nos navios negreiros, a objetificação dos corpos pela comercialização e violência física e sexual, a perda do nome, da cultura, da

religiosidade, enfim, a perda de identidade e o próprio processo de colonização para reverter as situações de racismo.

Se a educação por um lado pode reforçar e até mesmo ampliar situações de exclusão, o inverso também pode acontecer no cenário educacional pelas mãos do docente, desde que este seja preparado para assumir os encargos da função. Em razão disso, aproveitando-se da subjetividade de Paulo Freire, pode-se identificar conceitos de sua teoria que têm aplicabilidade na contribuição de uma educação libertadora como fator de redução da discriminação racial e que pode ter efetividade na escola.

Muitos professores enfrentam dificuldades no ambiente escolar devido à falta de respeito, disciplina, interesse e violência. Isso leva à infelicidade e à falta de sentido tanto para os professores quanto para os alunos. Os alunos frequentemente questionam o propósito do que estão aprendendo, o que cria um ambiente desafiador (Gadotti, 2011, p. 64).

Em suas palestras, Gadotti é frequentemente questionado sobre o que os professores devem fazer diante desse cenário. Os alunos querem aprender, mas muitas vezes não estão interessados em aprender da maneira como está sendo ensinado. Isso resulta em conflitos, desinteresse e aumento da violência nas escolas, em que o paradigma de ensino e aprendizagem muitas vezes não se alinha. Essa indisciplina pode gerar discriminação racial no ambiente escolar, que deve ser combatida veementemente.

Imoral é a dominação econômica, imoral é a dominação sexual, imoral é o racismo, imoral é a violência dos mais fortes sobre os mais fracos. Imoral é o mando das classes dominantes de uma sociedade sobre a totalidade de outra, que deles se torna puro objeto, com sua maior ou menor dose de convivência (Freire, 1987, p. 43).

Para Freire (1985), o racismo é uma imoralidade, pois objetiva a subjugação do povo negro. Retomando o inciso XII, do artigo 3º da LDB/1996, que faz consideração à diversidade étnico-racial, destaca-se a LEI Nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo

oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", dando outras providências.

A pedagogia freireana enfatiza o indivíduo no centro do processo educacional, tendo como viés pedagógico a autonomia, a emancipação do sujeito, a dialogicidade, a conscientização, a educação como prática da liberdade, a reflexão crítica e a valorização da diversidade. Dessa forma, contribui significativamente para a implementação da Lei 10639/2003 bem como para a redução do racismo nas escolas.

Me torno tão falso quanto quem pretende estimular o clima democrático na escola por meios e caminhos autoritários. Tão fingido quanto quem diz combater o racismo, mas, perguntado se conhece Madalena, diz: "Conheço-a. É negra mas é competente e decente." Jamais ouvi ninguém dizer que conhece Célia, que ela é loura, de olhos azuis, mas é competente e decente. [...] A razão é ideológica e não gramatical (Freire, 2013, p.23).

No trecho acima, Paulo Freire desmascara concepções ideológicas raciais manifestadas na linguagem, de forma explícita e implícita, criticando a falsa postura de combate à discriminação racial. A própria linguagem pode denotar juízos de valor ideológico que perpetuam os preconceitos raciais, mesmo que não tenha intencionalidade. Os professores têm nas mãos as chaves para inspirar mudanças significativas no que tange à redução do preconceito e discriminação racial através do pensamento, conscientização e reflexão crítica, no sentido do professor ensinar a pensar certo.

A Lei nº 10.639/2003 completou vinte anos em 2023, mas ainda não está totalmente implementada nas escolas, o que pode ser atribuído à resistência, ao próprio preconceito quanto à religiosidade de matriz africana, ao desconhecimento da história do povo negro antes da escravização, à falta de capacitação para os docentes, entre outros fatores.

Cabe reforçar que a implementação dessa lei é benéfica tanto para o povo negro como para o povo não negro, porque os brasileiros sempre enxergaram o negro com os olhos do colonizador, desconsiderando a sua história antes da escravização e a sua contribuição para a construção do Brasil. Nesse sentido, é

crucial que o aluno conheça as raízes do povo negro e a pedagogia freireana com a sua dimensão subjetiva, que pode fornecer uma valiosa contribuição para sua definitiva implementação nas escolas brasileiras como fator de redução da discriminação racial e até intervenção para a criação de outras leis.

Assim, Braga e Davi (2015) salientam que a escola deve oportunizar aos alunos momentos de imersão na história de seus antepassados. Vale lembrar que a escola deve abrir espaço para a apresentação de grupos étnicos, negros ou não, independentemente do tema abordado, segundo Ribeiro (2010). A educação étnico-racial poderá ser trabalhada nas escolas com o viés de apropriação de sua própria historicidade. Já para Gomes (2002, p. 46), “A escola [...] possui um papel importante na construção de representações positivas sobre o negro e demais grupos que vivem uma história de exclusão”.

Por sua vez, Silva (2007) expõe que a educação das relações étnico-raciais objetiva à formação de cidadãos que se comprometam a favorecer condições de igualdade aos distintos grupos étnico-raciais e sociais. Nesse sentido, a escola se torna um espaço estratégico para a promoção de práticas de enfrentamento da violência escolar, haja vista ser um espaço social, onde alunos e professores mantêm relações interacionais dialógicas, sendo ambos sujeitos ativos do processo de ensinar e de aprender. Depreende-se dessa perspectiva contribuições importantes para transformações sociais através da subjetividade freireana.

A educação está atrelada à transformação social, pautando-se em uma sociedade mais justa e igualitária. Através dela pode promover a conscientização de que se vive em um mundo de diversidade, e que a diversidade não significa menos, pelo contrário, é mais. Viver e conviver em um mundo diverso é viver em um mundo rico, onde os sujeitos se abrem para a vida, abarcando todas as diferenças, o que torna as vivências uma experiência exitosa no sentido de ser sujeito ativo, crítico, criativo, consciente e autor de sua própria história.

A escola assume o papel de fomentador de práticas mais inclusivas e políticas, no sentido de educar para a liberdade. Conforme Abramovay e Rua (2003),

os alunos relatam que há preconceito racial na escola, e que essas manifestações partem muitas vezes da gestão escolar e de professores contra alunos.

A escola, mais do que ser um espaço social dialógico de aprendizagem que fornece uma educação formal, é um espaço que prepara o aluno para a vida, através das relações interpessoais com seus pares e professores. O aluno se socializa, tendo acesso à diversidade, que propicia a promoção da igualdade, podendo atuar ativamente na construção da cidadania.

Para Gomes (2005), é importante que a escola compreenda e se aproprie de que ela existe para atender à sociedade em que está inserida e não aos órgãos governamentais ou à vontade dos professores.

Ressalta-se, ainda, que os modos de vida dos sujeitos em interação, dentro do cenário escolar, fornecem trocas materiais e simbólicas, criando as condições necessárias para que os processos sociais encontrem expressão possível. Nesse sentido, coaduna as ideias do educador Paulo Freire no que tange à educação como fator de transformação social, voltada às necessidades da comunidade, onde a educação não seja mera transmissora de conhecimento.

Não é porque a discriminação racial é secular que não seja passível de mudanças. Jesus (2021) pontua a necessidade de buscar as referências positivas da população negra, uma vez que a cultura e a identidade do país foram formadas com a contribuição dela, devendo ser feito esse resgate nas escolas, nas salas de aula.

Conforme Freire (1996), “Ensinar exige a compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo” e “ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica”. Em vista disso, a abordagem de Paulo Freire contribui para o combate do racismo sob a ótica da subjetividade ao priorizar o reconhecimento da diversidade do povo brasileiro, a dialogicidade e as interações interpessoais sob o viés horizontal, em que todos estão no mesmo patamar e são iguais, independentemente de raça, gênero, religião e condição econômica.

Por isso é importante inserir essa pauta na formação continuada dos professores para o desenvolvimento de trabalhos junto aos alunos. O estudo da

cultura poderá ressignificar a identidade do povo negro com a participação ativa de alunos e professores.

A escola poderá desenvolver esse trabalho junto da comunidade escolar na promoção de rodas de conversas, debates, feiras, palestras, cursos de produção de textos, apresentações artísticas (teatro, artes plásticas e músicas), seminários e workshops junto à comunidade escolar, propiciando aos alunos o protagonismo, a vez e a voz, colocando em pauta os conflitos existentes e fomentando o respeito absoluto às diferenças e à diversidade.

Tendo em vista as contribuições elencadas, sobressai a importância de levar para a escola discussões sobre a individualidade e a identidade do sujeito bem como os problemas vivenciados no cotidiano. Isso implica a dimensão do sujeito e as relações sociais no contexto educacional no processo de ensinar e de aprender ao reconhecer a relevância de uma educação que não apenas compartilhe informações, mas que também estimule o crescimento e desenvolvimento dos indivíduos, através da utilização dos espaços de formação continuada dos professores para a promoção de rodas de conversa e estudos.

A subjetividade para Paulo Freire (1983) é ativa e reflexiva, na qual os alunos têm a capacidade de se envolver com o conhecimento, questionando, refletindo e agindo sobre o mundo ao seu redor em vez de simplesmente receberem passivamente informações de uma fonte externa, o que envolve o reconhecimento de suas experiências individuais e coletivas, a diversidade existente, possibilitando a promoção do desenvolvimento integral do discente e da sua subjetividade. Nesse sentido, chama a atenção a formação dos professores em serviço, que seria a formação continuada dentro da escola, espaço situacional, onde há a aproximação de alunos e professores, intermediada pela convivência, pelas interações sociais e pelo diálogo.

O artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/1996 traz os princípios nos quais o ensino deverá ser ministrado como o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, o respeito à liberdade e apreço à tolerância e a consideração com a diversidade étnico-racial. Ressalta-se que a escola é o espaço

formal onde o ensino é ministrado. No entanto, não deve ser no formato da antiga pedagogia tradicional, pois esse formato não privilegia os alunos nem os coloca na centralidade do processo.

[...] um processo de desenvolvimento pessoal e social, associado às projeções do futuro, mas consolidado no presente, através das vivências do passado, atribuindo uma representação de sentido nessa transformação. Basicamente, é uma intenção com meios estabelecidos para que tenha efeito o resultado pretendido. Sendo a construção da identidade, a partir de uma perspectiva histórica e temporal, ou seja, a possibilidades de vir a ser: as relações estabelecidas pelo sujeito em sua trajetória de vida com o que é objetivo e o subjetivo (MEC, 2023).

Há no "pleno desenvolvimento da pessoa" uma dimensão subjetiva, pois objetiva o desenvolvimento integral, a preparação para exercer a cidadania bem como a qualificação para o trabalho. Nesse sentido, a escola é considerada um espaço para a preparação da cidadania e de direcionamento para o exercício desta. Dessa forma, questiona-se o que é cidadania. Em resumo, cidadania é o conjunto de direitos e a capacidade da pessoa de conhecer, identificar e cobrar os seus direitos, sendo o exercício deles. Assim, o aluno que se torna o protagonista vai reconhecer e valorizar as suas vivências e experiências pessoais, de forma a proferir a sua palavra e exercer a sua cidadania. Tornar-se o protagonista de sua própria vida possibilita ao aluno a compreensão de sua subjetividade e a do grupo do qual faz parte. Sobressai a importância de levar para a escola discussões sobre a individualidade e a identidade do sujeito, que implicam a dimensão do sujeito e as relações sociais no contexto educacional no processo de ensinar e de aprender, reconhecendo a relevância de uma educação que estimule o crescimento e desenvolvimento do indivíduos, através da utilização dos espaços de formação continuada dos professores para a promoção de rodas de conversa e estudos, em que o aluno seja o centro das discussões, não apenas no sentido de discutir o seu desenvolvimento acadêmico (aproveitamento nota e frequência escolar), mas também o seu pleno desenvolvimento, que envolve, além das funções cognitivas, as relacionais e os aspectos socioemocionais que impactam as escolas, voltadas para

o desempenho de um trabalho de qualidade pautado em uma educação transformadora. É crucial a capacitação dos professores no sentido de promoção de uma aprendizagem em que todos aprendam.

De acordo com Tacca (2019), a escola é um lugar de convivência humana que propicia o desenvolvimento da subjetividade. Na escola, possibilita-se o desenvolvimento pleno do sujeito, abarcando o desenvolvimento emocional, cognitivo, pessoal, cultural e social, porque visa à realização integral do indivíduo em todas as suas dimensões. Nesse sentido, inclui-se o desenvolvimento das habilidades práticas e técnicas necessárias para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, trabalho em equipe e habilidades de liderança, resolução de problemas e conflitos que seriam introduzidos ao longo da educação básica. O conhecimento do aluno de sua história pessoal estimulará o desenvolvimento de sua identidade voltada para a reflexão e compreensão crítica (passado, presente e implicações do futuro) do contexto histórico, a promoção de relações interacionais dialógicas voltadas à interculturalidade com a proposição de uma visão decolonial, em que o negro possa ser visto como um sujeito de direitos, que teve os seus antepassados escravizados, mas que é um sujeito livre.

A escola é um espaço social que deve estimular a convivência com os pares para que compreendam e criem estratégias para superar a violência causada pelas intolerâncias. Assim, percebe-se que “[...] o aprendizado é função do sujeito, mas isso não significa que ele exerce essa função de forma isolada, prescindindo da convivência nas relações sociais, conforme Tacca (2019, p.154)”.

Para Freire (1985), o papel do professor não é o de preencher um espaço vazio com conhecimento ou esgotar-se em uma função técnica e burocrática, mas propiciar uma relação dialógica interativa, em que os alunos tenham direito de falar a sua palavra, entender, interpretar e reconstruir para que juntos cheguem a um denominador comum, que é o pensamento correto.

Assim sendo, a comunicação poderá levar ao desenvolvimento subjetivo e, para isso, será aberta e estará a serviço do enriquecimento mútuo, sem favorecer relações de submissão, subordinação ou de domínio autoritário, que excluem a reciprocidade básica para a constituição do sujeito. O

diálogo, um momento específico da comunicação que pressupõe dizer o que se pensa, mas, sobretudo, ouvir o que o outro tem a dizer e se implicar com isso, envolve oportunidades e possibilidades das pessoas nele envolvidas de se expressarem igualmente nas negociações dentro da situação vivenciada (Tacca, 2019, p. 140).

Considera-se que o diálogo só por existir já leva ao desenvolvimento da subjetividade, assim, a escola como espaço relacional possibilita a compreensão das diferenças, a visibilidade e o reconhecimento, visando à compreensão mútua, intervindo assertivamente nas situações de conflito e instaurando uma boa convivência entre os pares.

O potencial do professor de transformação social inspira mudanças para um mundo justo, solidário e sustentável e reforça a necessidade de garantir acesso à educação para todos. A beleza de ser professor se encontra na capacidade de influenciar a transformação, que implica garantir que todos, independentemente de quaisquer obstáculos, tenham acesso à educação e a uma vida mais justa.

A ideia de que a escola existe para atender a sociedade na qual está inserida pode ser interpretada como uma chamada para uma educação que esteja com as raízes fincadas nas realidades locais com o objetivo de ver, reconhecer e responder às necessidades específicas da comunidade.

Somente reunir (futuros) professores de uma escola em um mesmo horário e local não garante o desenvolvimento de um trabalho coletivo e formativo. Há que se pensar em ações e estratégias concretas de envolvimento dos professores, coordenadores e gestores de modo a criar uma rede colaborativa em nível institucional, onde exista a troca de experiências de formação e a responsabilidade conjunta pelo trabalho pedagógico desenvolvido na unidade escolar. Nesse processo, é fundamental que todos os sujeitos possam ser considerados em suas singularidades e tenham espaços de atuação e posicionamento (Madeira-Coelho, 2019, p. 110).

Nas escolas estaduais mineiras, as horas destinadas às atividades extraclasse podem ser utilizadas para a formação em serviço, regulamentadas pela Resolução SEE nº 4968/2024, que estabelece normas para o cumprimento da carga horária destinada às atividades extraclasse pelo professor de educação básica das

escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais, destinando um terço de sua carga horária para o desenvolvimento das atividades extraclasse, que totaliza oito horas: quatro horas semanais são em local de livre escolha do professor e quatro horas semanais na própria unidade de ensino ou em local definido pela direção, sendo até duas horas semanais dedicadas a reuniões. Vê-se uma possibilidade da utilização desse tempo para a formação em serviço dos professores, em que estes possam ser vistos a partir de suas singularidades.

Claro, já está posto que o tempo é insuficiente para abranger a problemática da escola. Em uma visão realista para o planejamento dessas duas horas, mesmo com um bom planejamento e organização, ainda faltará tempo. No entanto, é o que tem e poderá surtir efeitos benéficos junto à comunidade escolar, através de orientações assertivas e promoção de ações práticas junto aos alunos, pois, apesar da escassez do tempo, vislumbra-se na formação continuada o potencial para trabalhar os saberes, conforme deixados por Freire (1996): “Ensinar exige rigorosidade metódica”. Ensinar a pensar certo não é lobotomia nem transferir conhecimento, pelo contrário, é estimular o pensamento, a reflexão e a conscientização crítica.

Nesse sentido, requer a promoção de momentos entre professores e alunos com seus pares etários para a discussão dos problemas de violência/discriminação racial existentes e outros à medida que a demanda chegar na escola, propondo momentos discursivos para a compreensão da diversidade como fator de inclusão e não o contrário. O docente necessita ter essa abertura, essa predisposição para a dialogicidade, instigado para a compreensão do que está sendo comunicado. Professores e alunos são como sujeitos do processo de ensinar e aprender mutuamente. O professor é uma peça fundamental nesse processo, desde que esteja capacitado para não reproduzir situações de exclusão no ambiente escolar.

Freire (2013) enfoca o diálogo como vital no processo educacional, pois ele favorece as relações interacionais dialógicas entre professores e alunos. O espaço de aprendizagem colaborativo, consciente e participativo contribui para uma

convivência respeitosa entre os alunos e seus pares e entre alunos e professores, instaurando o respeito mútuo dentro das escolas.

O ser humano é incompleto, e a educação é dinâmica, não se encerra em si mesma – é um contínuo na vida das pessoas. Portanto, ambos estão em desenvolvimento.

Destaca-se a relevância do papel da educação como um processo contínuo de desenvolvimento pessoal e social, o que implica uma educação voltada para o crescimento individual e coletivo. O aluno como centro do processo educacional possibilita o reconhecimento da subjetividade pautada na autonomia, emancipação e dialogicidade.

Ao propor uma educação problematizadora, há um estímulo da consciência no sentido de ver e reconhecer o seu contexto e refletir, o que implica a transformação do sujeito e da sociedade, de forma a romper com as estruturas opressivas. Freire instrumentaliza os sujeitos pela alfabetização para a ação-reflexão-ação de sua realidade com autonomia e liberdade, atuando ativamente na construção de uma sociedade livre, justa e igualitária.

O ser humano é visto como incompleto, e, por ser assim, a educação se funda como um processo permanente em contínuo desenvolvimento. O ser humano e os animais irracionais são incompletos, mas o homem e a mulher, por possuírem a dimensão histórica, têm a consciência desse inacabamento, o que não acontece com os animais irracionais que são a-históricos. O sujeito é um ser social, dessa forma, estabelece relações interacionais dialógicas colaborativas e críticas, possibilitando a convivência em sociedade, a qual o influencia e sofre a sua influência sem hierarquização.

Nesse sentido, a aprendizagem acontece entre professores e alunos, assim como a (trans)formação social, de forma que o conhecimento seja construído de maneira crítica e colaborativa, respeitando-se a individualidade, as experiências e vivências de cada um, de modo individual e coletivo, pois a aprendizagem não acontece de forma isolada. A educação "[...] é entendida como processo dialógico

voltado para o desenvolvimento subjetivo de seus atores em qualquer contexto relacional" (González Rey et al., 2017 *apud* Goulart 2019).

Nos sentidos subjetivos, não se encontram separados os aspectos racionais, simbólicos e emocionais, o que se confirma em Mitjans Martínez e González Rey (2017, p. 56), quando diz que “[...] a inseparabilidade entre intelecto, fantasia e imaginação expressa o caráter subjetivo da operação intelectual”.

Já que o ser humano é um ser racional, não se eximem de sua identidade a emoção e a imaginação, demonstrando dessa forma uma carga simbólica-emocional que o capacita a criar e decifrar símbolos como a linguagem.

[...]mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não-eu” se reconhece como “si própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe (Freire, 2020, p. 19).

A subjetividade reforça que as pessoas não são somente mais uma, mas uma presença no mundo com a sua identidade, a sua marca. Baseando-se na concepção de educação para Paulo Freire e na dimensão subjetiva subjacente à sua obra, infere-se que a subjetividade freireana é um fenômeno humano que capacita o sujeito para ser dialógico, um sujeito que participa ativamente do processo de aprendizagem, propiciando, assim, um caminho para a libertação, a emancipação e transformação social, permitindo-lhe o exercício pleno da liberdade, em que possa não só ler o mundo, mas reescrever uma história de igualdade e justiça social em uma dimensão sócio-histórico-cultural, pois inclui a consciência de ser um sujeito participando ativamente na construção da história.

Cabe à instituição escolar, bem como aos professores e equipe pedagógica, trabalhar nessa perspectiva, fazendo jus ao legado de Freire, estimulando nos alunos essa fome pelo aprendizado e pelo conhecimento associada à ação-reflexão-ação. Segundo Tacca, 2019, p. 154:

[...] aprendizado é função do sujeito, mas isso não significa que ele exercita essa função de forma isolada, prescindindo da convivência nas relações sociais. O desenvolvimento subjetivo nutre-se individualmente de uma intensa rede de relações sociais que constituem uma subjetividade social, também configurada no âmago das pessoas que deixam suas marcas nesses mesmos espaços de convivência (Tacca, 2019, p. 154).

O que se tem é que a aprendizagem acontece no social com pessoas, e esse processo de conscientização é fundamental para que os indivíduos possam atuar como agentes de transformação social, superando a dicotomia entre opressores e oprimidos, conscientes e críticos sobre sua própria condição e a condição do mundo ao seu redor com o reconhecimento de sua história como autores e protagonistas.

A educação problematizadora compreende a historicidade dos sujeitos. A escola é onde acontece a educação formal e enfrenta no século atual muitos desafios, por isso, é essencial que as políticas públicas da área educacional possam garantir o direito de aprendizagem de todos os alunos bem como uma educação de qualidade, em que o aluno possa sentir-se acolhido e seguro e seus direitos de aprendizagem sejam garantidos. A escola como espaço social pode fomentar reflexões e transformações, como se pode constatar na frase a seguir:

O ambiente propiciado pela escola favorece não só os processos informativos, mas, também, os de comunicação, produzindo um amplo universo simbólico que estimula configurações de sentidos e significados, possibilitando, desse modo, a constituição da subjetividade e a construção das identidades (Abramovay, Lima, Varella, 2002, p. 110).

É importante refletir que a escola existe para atender as demandas da sociedade, reconhecendo as suas especificidades e atendendo-as. Não deve submeter-se aos interesses do governo ou dos educadores, mas da sociedade como um todo, com o reconhecimento de suas fragilidades para uma intervenção efetiva e pontual. O diálogo deve ser fomentado na escola por ser um espaço acolhedor, seguro e respeitoso onde os alunos possam ser vistos, acolhidos, ter lugar de fala e de escuta.

O diálogo e a problematização não adormecem a ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação. Saber

que reflete o mundo e os homens, no mundo e com ele, explicando o mundo, mas sobretudo, tendo de justificar-se na sua transformação (1985, Freire, p.28)

A escola é um espaço que prepara o aluno para a vida, através das relações interpessoais com seus pares e professores. O aluno se socializa, tendo acesso à diversidade, que propicia a promoção da igualdade, podendo atuar ativamente na construção da cidadania.

Os modos de vida dos sujeitos em interação, dentro do cenário escolar, fornecem as trocas materiais e simbólicas, criando as condições necessárias para que os processos sociais encontrem expressão, o que contribui para um olhar mais aguçado para movimentar os docentes sobre a importância do diálogo na educação e da convivência democrática.

No combate à violência dentro das escolas, Freire propõe uma abordagem que valorize a diversidade, promova o respeito mútuo e estimule o protagonismo dos alunos. Acredita que a educação pode desempenhar um papel fundamental na construção de representações positivas sobre grupos historicamente marginalizados, como o povo negro, e na promoção da equidade e justiça social.

A imaginação sempre leva o indivíduo para além de seus interlocutores. Sem sujeitos ativos e subversivos, que sempre representam um momento de gênese de novos coletivos e espaços de subjetividade social, as mudanças sociais não existiriam (Gonzalez Rey, 2019, p.32).

Como já falado no decorrer do trabalho, a imaginação faz parte da subjetividade. Vive-se também em um mundo imaginário, portanto, ensinar exige curiosidade bem como imaginação.

Um mestre que entende que seu serviço é fazer nascer a curiosidade e o envolvimento pessoal, compreende a complexidade da trama subjetiva que se manifesta para favorecer ao aluno tornar-se sujeito de sua aprendizagem. Criar esse ambiente significa sair dos padrões até então estabelecidos para as relações sociais que se desenvolvem nos contextos de aprendizagem (Tacca, 2019, p. 136).

Freire afirma que a curiosidade é de extrema importância no processo de ensinar e de aprender, pois estimula as descobertas, uma vez que busca descobrir o novo. Ensinar exige curiosidade, porque engloba uma diversidade de faculdades mentais e emocionais, como a imaginação, a intuição, emoções, a capacidade de fazer inferências, suposições e análise de semelhanças e diferenças – em síntese, envolve a capacidade de descobrir o mundo.

Salienta a relação entre os sujeitos bem como a necessidade de interagirem entre si com capacidade de reconhecer-se como sujeitos de sua história individual e coletiva, compreendendo os impactos destas em si e no outro, tornando-se sujeitos de sua própria aprendizagem.

A subjetividade é essencial para a construção de uma educação libertadora, na qual os indivíduos são estimulados a pensar criticamente sobre o mundo onde vivem e a engajar-se na transformação dessa realidade. É por meio do diálogo e da interação entre os sujeitos que se constrói o conhecimento e se promove a conscientização, uma dimensão fundamental da relação entre os seres humanos que permite a construção de uma consciência crítica e engajada na transformação social. Envolve o desenvolvimento do sujeito autônomo através da reflexão-ação-reflexão, pois permite que o conhecimento seja construído de maneira crítica e colaborativa, respeitando-se a individualidade e as experiências de cada participante.

A abordagem da subjetividade em Paulo Freire e suas contribuições para a educação é um aspecto fundamental e necessário na instituição escolar, enquanto lugar de produção de conhecimento, bem como para a construção da identidade do sujeito e os elementos constitutivos dessa relação.

Pautando-se na perspectiva da subjetividade em Paulo Freire observa-se uma gama de possibilidades, portanto, com esse objetivo, enfatizar-se-á como contribuição o trabalho com a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana da Lei nº 10639/2003. Como primeiro passo, há a necessidade de formação dos professores em serviço através da formação continuada em serviço. Para tal, lança-se mão de

Paulo Freire no seu livro *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa* (1996/2002), que de certa forma aborda a formação dos professores.

Freire enfatiza a importância do engajamento político e social bem como da conscientização e reflexão crítica como ferramentas essenciais para promover mudanças sociais. Isso implica desmascarar concepções ideológicas através da promoção do diálogo aberto e respeitoso sobre questões atuais que se refletem dentro da escola. Sua visão política e ideologia foram influenciadas por Karl Marx, no entanto, não era um marxista, pois desenvolveu uma abordagem específica da educação. A educação para ele era uma ferramenta indispensável, essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Salienta-se que, conforme o artigo 205 da Constituição Federal (CF) de 1988, a educação é um direito público subjetivo; caso não seja ofertada, implicará responsabilidade de autoridade competente, uma vez que é direito inalienável de todos, ou seja, é essencial na sociedade, não só pelo seu aspecto pedagógico, mas também em relação à formação integral do sujeito, sendo basilar na sociedade. Tanto pode reforçar situações excludentes e opressoras na reprodução de padrões negativos quanto servir como ferramenta para a (trans)formação social, conforme Freire (1987). A elaboração da Constituição Federal/1988 teve forte participação social, inclusive sendo denominada de Constituição Cidadã.

No bojo da pedagogia freireana, observa-se a forte presença da ideologia que é um dos elementos que denotam a dimensão subjetiva, pois argumenta nas suas obras que a educação deve ser problematizadora, uma prática para a liberdade e um instrumento para capacitar os sujeitos para a compreensão crítica da realidade e promover a transformação do sujeito e de sua realidade social. Considera que a educação bancária, em oposição à educação problematizadora, reforçava o viés opressor/oprimido, tornando as pessoas alienadas. Pontua-se que a politização na educação não é fazer política partidária, mas sim trabalhar com os alunos na perspectiva de ver e reconhecer o contexto em que estão inseridos, de modo a atuarem de forma ativa na ação e reflexão.

A obra de Paulo Freire sobre a subjetividade e sua influência na educação oferece insights valiosos para repensar-se o papel das escolas como agentes de transformação social. Freire destaca a importância da dialógica interativa, reconhecendo a dimensão sócio-histórico-cultural e a escola como um ambiente em que a subjetividade dos alunos é moldada e as relações interpessoais desempenham um papel fundamental. A implementação de políticas educacionais que promovam a conscientização, o diálogo e o respeito à diversidade é fundamental para criar um ambiente escolar acolhedor e seguro para os alunos.

Freire lembra que a educação é um direito de todos, e que as escolas têm o dever de garantir o acesso à educação de qualidade, respeitando a individualidade e as experiências de cada aluno. A priorização da promoção da equidade e justiça social, criando uma ambiência acolhedora e respeitosa para os alunos, não admite nenhuma forma de preconceito. Ressalta-se a necessidade de instrumentalização dos alunos através do conhecimento de suas raízes para a promoção das transformações sociais rumo a um Brasil sem preconceito racial.

A gestão escolar junto com a equipe pedagógica e alunos poderão promover projetos com o objetivo de reconhecer a subjetividade de cada um adquirida pelas suas vivências e experiências individuais e sociais com respeito absoluto a essa trajetória singular do indivíduo e com inclusão de suas identidades étnico-raciais com as suas especificidades, compreendendo-se que cada ser tem a sua subjetividade individual, independentemente de ter vivenciado as mesmas situações, pois cada um tem uma carga simbólico-emocional que o difere dos outros.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As obras de Freire (1921-1997) são frutos de sua bagagem de vida. Dessa forma, a subjetividade se constrói a partir de suas experiências como sujeito em interação e engajamento com o mundo. A subjetividade em Paulo Freire não é uma subjetividade *ipsis litteris* com a de algum autor ou campo de saber específico, seja filosófico, linguístico ou psicológico. Observa-se aspectos que se aproximam de um ou de outro, mas não de forma literal.

Baseando-se na concepção de educação para Paulo Freire e na dimensão subjetiva subjacente à sua obra, infere-se que a subjetividade freireana é um fenômeno humano que estimula e capacita o sujeito para ser um sujeito dialógico, engajado ativamente com o seu processo de aprendizagem, capaz de transformar a sua realidade. É um caminho para a libertação, a emancipação e transformação social através da consciência crítica, que capacita o aluno para ir além da leitura de textos, lendo e interpretando o seu mundo e reescrevendo uma nova história.

Nessa trajetória, pontua-se que a subjetividade é inerente ao ser humano, sendo uma construção dual (individual e social), que por sua vez se estende às outras dimensões como a cultural e histórica. Não é uma invenção do ser humano nem está circunscrita a um único campo do saber, mas passa por todos. Ao focar na educação como fator de transformação social, Freire (1987) implicitamente reconhece a importância da valorização da subjetividade nos alunos ao propor uma educação problematizadora.

Dessa forma, as contribuições para a educação da subjetividade em Paulo Freire são inúmeras, pois a subjetividade vai além da esfera pessoal, oferecendo novas perspectivas e metodologias para uma prática educacional que valorize a diversidade, promovendo a autonomia dos alunos com um engajamento crítico do mundo e no mundo, o que enriquece práticas educacionais contemporâneas, promovendo uma educação inclusiva, emancipatória e voltada para o desenvolvimento integral do sujeito. A escola é um espaço social, e o professor, ciente de seu papel e de posse dos saberes necessários à prática educativa, deve

fomentar nesse lugar a comunicação construtiva pautada no questionamento, discussões e debates, de forma a promover a assunção do aluno para que este (re)conheça o seu lugar de origem e os lugares pelos quais perpassa com autonomia, identificando problemas e potencialidades, apropriando-se de sua história, à semelhança do que aconteceu com Freire nos primeiros anos com a sua professora Eunice e mais tarde com o professor que o elogiou, despertando em si um diálogo interno construtivo. Deve-se criar nesse espaço ambiência para que o aluno seja o protagonista na escola e na vida, reconhecendo e valorizando as suas vivências e experiências pessoais para que possa proferir a sua palavra. Nesse sentido, sobressai a importância de levar para a escola discussões sobre a individualidade e a identidade, que implicam a dimensão do sujeito e as relações sociais no contexto educacional no processo de ensinar e de aprender, reconhecendo a relevância de uma educação que não apenas compartilhe informações, mas que também estimule o crescimento e o desenvolvimento dos indivíduos. Isso implica o reconhecimento e a valorização de suas experiências individuais e coletivas e a identificação da diversidade existente entre as pessoas e o mundo, possibilitando a promoção do desenvolvimento integral do discente e da sua subjetividade. Dessa forma, levar para a sala de aula questões do cotidiano da vida como a violência, o racismo e a discriminação racial é de extrema importância.

Assim, a subjetividade é ativa e reflexiva, propiciando aos alunos a capacidade de envolverem com o conhecimento, questionando, refletindo e intervindo no mundo em vez de simplesmente receberem passivamente informações de uma fonte externa.

Portanto, a criação de espaços inclusivos na escola, onde a diversidade seja valorizada, contribui para a formação de alunos críticos, conscientes, dialógicos e participativos, capazes de promover a transformação social, alcançando o objetivo da educação proposta por Freire. Dessa forma, ressalta-se as contribuições da subjetividade no que tange ao protagonismo do aluno e à redução das violências. A educação problematizadora proposta por Freire não se limita apenas aos alunos,

pois abrange o seu olhar para os professores, uma vez que ambos são sujeitos cognoscentes do processo educacional.

A subjetividade presente na obra de Paulo Freire não é apenas um elemento decorativo, mas a essência de seu trabalho. Sua vida pessoal e suas experiências moldaram profundamente sua teoria educacional, fazendo com que sua obra fosse um testemunho vivo da confluência entre a vida do educador e sua prática pedagógica revolucionária, pois a aprendizagem acontece simultaneamente, a partir das experiências e vivências pessoais inseridas nos contextos dimensionais da cultura, da sociedade, da história e da política. Freire reconhece que cada ser humano é um mundo dentro do mundo, possui sua individualidade e experiências que moldam a sua compreensão de si mesmo, do outro e de seu entorno.

Em síntese, a abordagem freireana convida a reconhecer a centralidade do aluno na educação e a valorizar a diversidade de experiências, perspectivas e potenciais de cada aluno. Assim, o aluno deixa de ser objeto para ser sujeito do processo, em que os elementos simbólicos são abarcados além do racional. O aluno é o sujeito que possui subjetividade, e esta interfere no seu processo educativo, em que os professores e a comunidade escolar também possuem a dimensão subjetiva.

As considerações finais ressaltam não apenas a importância teórica das ideias de Freire, mas também sua relevância prática na promoção de uma educação transformadora. Portanto, a reflexão sobre a subjetividade em Paulo Freire lança luz para antever-se alguns fragmentos que contribuem para um repensar e refletir nas práticas na educação, seja como docentes ou como servidores do quadro administrativo da educação ou como representantes da comunidade escolar ou interessados no processo educacional.

Considerando o exposto, pode-se afirmar a pequenez diminuta deste trabalho, sendo incapaz de mensurar e captar todas as nuances da subjetividade do educador Paulo Freire. Assim, o que se tem são considerações que requerem estudos mais aprofundados para extrair o cerne na subjetividade em Freire, uma vez que ela não se revela apenas nas suas obras, mas a sua obra reflete a sua vida com

todas as experiências vivenciadas dentro do contexto social, histórico, cultural e político.

6. REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Cultivando vida, desarmando violências**: experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza, f.299. 2000.598 p.

ABRAMOVAY, Miriam. **Escola e violência**. Unesco, f.82, 2001.164 p.

ABRAMOVAY, Miriam. **Escolas de paz**, f.77. 2000.153 p.

ABRAMOVAY, Miriam. **Juventude, violência e cidadania**, f.10. 2015.20 p.

ABRAMOVAY, Miriam. **Relações raciais na escola**: reprodução de desigualdades em nome da igualdade. UNESCO Representação No Brasil, f.185, 2005.370 p.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Ensino médio**: múltiplas vozes. Brasília: UNESCO/MEC, f.338, 2002.676 p.

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO Brasil, Rede Pitágoras, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002., 2002.88 p. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133967_por. Acesso em: 12 set. 2023.

ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Cotidiano das escolas**: entre violências. São Paulo: UNESCO-Organização Das Nações Unidas Para a Educacao a Cienc, f.202, 2006.404 p. (Ministério da Educação).

ADICHIE, Chimamanda Ngozi; CARVALHO, Claudia Espínola De; ROMEU, Julia. **O Perigo De Uma História Única**, f.32. 2019.64 p.

ALVES, Luis Carlos Ribeiro. **Consciência e Subjetividade em Jean Paul- Sartre**. Pentecoste, 2013. Disponível em: https://ler.amazon.com.br/?ref_aku_mi_rw_cr_rdnw&asin=B00PWD26R0. Acesso em: 10 abr. 2024.

ALVES, Marcos Antonio. **Cognição, emoções e ação**. Editora Oficina Universitária, v. 1, f.179, 2019.358 p.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma poesia**. Record, v. 3, f.64, 2022.128 p.

ANDRADE, Érico. Do sujeito cartesiano ao sujeito identitário: sobre natureza narcísica do sofrimento. **Ágora: Estudos em teoria psicanáltica**, v. xxv, set-dez 2022.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/agora/a/gxsTNBGjdscl9c68FS7YZkx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 5 jan. 2024.

ARAÚJO, Adálcio Carvalho de; NASCIMENTO, Emeli Malaquias ; SILVA, Franceline Rodrigues .A perspectiva da formação humana integral de Paulo Freire e suas contribuições para a Educação de Jovens e Adultos. **Arquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 5, jan-abr 2017.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BATISTA, Anelice da Silva; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. **Histórias de subjetividade e aprendizagem**: reconhecendo competências onde imperava o limite. 2014.

BATISTA, Gustavo Araújo. **John Locke**: Educação para a tolerância religiosa. 1 ed. Revista Horizontes, v. 34, 2016, p. 09-20. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/330>. Acesso em: 7 dez. 2023.

BECHARA, Evanildo. **Dicionário de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

BENEVISTE, Emile. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas: Pontes, 1989.

BORBA, Francisco da Silva. **Dicionário UNESP do Português Contemporâneo. Curitiba: Piá Ltda, v.1, 2011.**

BRAGA, Delma Lúcia Marques; DAVI, Tania Nunes. Pedagogia de projetos e a construção da identidade negra positiva na escola. **Cadernos da Fucamp**, v. 14, p. 103-120, 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire, o menino que lia o mundo**: uma história de pessoas, de letras e de palavras. UNESP, v. 1, f.77, 2004. 154 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Disponível em: . Acesso em: 20 jul. 2024.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2002.

CALDAS,Aulete.**Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexicon, 2011.

CAMINHA, Iraquitã de Oliveira; SILVA, Marcos Érico de Araújo.**Percepção, Corpo de Subjetividade**. 1 ed. São Paulo: Liber Ars, 2013.258 p. Disponível em: https://ler.amazon.com.br/?ref_=_ku_mi_rw_cr_rdnw&asin=B00LOCWEXY. Acesso em: 1 dez. 2023.

CAMINHA, Pero Vaz de. **A carta de Pero Vaz de Caminha**. Domínio Público. Rio de Janeiro, 1500.14 p. Disponível em: https://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/livros_eletronicos/carta.pdf. Acesso em: 5 mai. 2023.

CAPALBO, Creusa.**A subjetividade e a experiência do outro: Maurice Merleau-Ponty e Edmund Husserl**. *Rev. abordagem gestalt*. [online]. 2007, vol.13, n.1, pp.25-50. ISSN 1809-6867.

CARNEIRO, Antônio Carlos.**Uma interpretação do ensino de filosofia segundo o Mito da Caverna**. *Revista Filosófica Boa Ventura*. 2016. Disponível em: <https://revistafilosofica.saoboaventura.edu.br/filosofia/article/view/27>. Acesso em: 20 jul. 2024.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; KOHAN, Walter Omar; GALLO, Silvio.**Paulo Freire e as subjetividades geradoras: um modo de vida filosófico para a educação contemporânea**. Scielo Brasil. Internet, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0076>. Acesso em: 20 jul. 2024.

CHARLOT, Bernard.**Da relação com o saber às práticas educativas**. Cortez Editora, v. 3, f.129, 2016.257 p.

CHARLOT, Bernard.**Da Relação com o Saber: Elementos para uma teoria**. Artmed Editora, v. 1, f.47, 2020.94 p.

CHARLOT, Bernard.**Educação ou barbárie?: uma escolha para a sociedade contemporânea**. Cortez Editora, v. 3, f.175, 2020.349 p.

CHAUÍ, Marilena; SANTIAGO, Homero.**Em Defesa Da Educação Pública, Gratuita E Democrática**, f.288. 2018.576 p.

CHAUÍ, Marilena de Souza.**Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, f.220, 2000.567 p.

COELHO, Edgar Pereira. Uma introdução à pedagogia da correspondência em Paulo Freire. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, p. 59-73, 2011. Universidade Nove de Julho.

CUNHA,C; SILVA,M.A..Diálogos entre as obras de Paulo Freire e GONZÁLEZ REY, F. *In: PENSAMENTO Pedagógico e Políticas de Educação: aproximações e diferenciações*. 1 ed. Brasília: Liber Livro, v. 1, 2013,p. 355-378.

CURI, Luciano Marcos. Você sabe quem o araxaense que ocupou o cargo de ministro da Educação?. **Jornal de Araxá**. Araxá, 2024

EPISTEMOLOGIA Qualitativa e Teoria da Subjetividade: Discussões sobre Educação e Saúde. *In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina (Org.); GONZÁLEZ REY, Fernando Luis (Org.); VALDÉZ PUENTES, Roberto (Org.)*. **Epistemologia qualitativa e teoria da subjetividade**: Discussões sobre educação e saúde. Edufu, 2019,p. 21-46.

EPISTEMOLOGIA Qualitativa e Teoria da Subjetividade: Discussões sobre Educação e Saúde. *In: GONZÁLEZ REY, Fernando Luis; MARTÍNEZ, Albertina Mitjás*. **A Epistemologia Qualitativa vinte anos depois**. EDUFU, v. 7, 2019,p. 21-46.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: Petrópolis : LeyVozesa, v. 3, f.236, 1987.288 p.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Biografia de Paulo Reglus Neves Freire**: A voz da esposa. Genealogia Freire. Disponível em: https://www.genealogiafreire.com.br/bio_paulo_reglus_neves_freire.htm. Acesso em: 1 mar. 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 11. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Educação e Mudança**. Tradução Moacir Gadotti e _____. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. <https://doi.org/10.34019/2447->

_____. **Extensão ou Comunicação?**. Tradução Rosisca Darcy de Oliveira. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 24, 1983.93 p.

_____. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. Olho D'água, 1997.

_____. **A importância do ato de ler**: Em três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **A palavra boniteza na leitura de mundo de Paulo Freire**. Paz e Terra, v. 3, f.183, 2021.365 p.

_____. **Aprendendo com a própria história**. Editora Paz e Terra, v. 3, f.176, 2014.351 p.

_____. **Ação cultural para a liberdade**:E outros escritos. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.144 p. (Paz e Terra).

_____. **Boniteza de um sonho**:Ensinar-e-aprender com sentido. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, v. 3, f.183, 2011.365 p.

_____. **Cartas a Guiné Bissau**:Registros de uma experiência em processo. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.173 p.

_____. **Dialogando com a própria história**. Editora Paz e Terra, v. 3, f.84, 2014.167 p.

_____. **Educação E Mudança**, f.56. 2020.112 p.

_____. **Extensão ou comunicação?**. Editora Paz e Terra, v. 3, f.59, 2014.118 p.

_____. **Medo e ousadia**:O cotidiano do professor. Editora Paz e Terra, v. 3, f.150, 2014.300 p.

_____. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 27 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

_____. **Pedagogia da Indignação**: Cartas Pedagógicas e Outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Política e Educação**: Ensaios. 5 ed. São Paulo: Cortez, v. 23, 2001.

_____. **Professora, sim; tia, não**:Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

_____. **À sombra desta mangueira**. 11 ed. Editora Paz e Terra, v. 3, f. 131, 2015.262 p.

FREIRE,Paulo; FREIRE,Ana Maria Araújo.**Cartas a Cristina**:Reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2021.

GADOTTI, Moacir. **Um legado de esperança**, f.59. 2000.118 p.

GARDNER, Howard; CHEN, Jie-Qi; MORAN, Seana. **Inteligências Múltiplas**. Penso Editora, v. 1, f.213, 2008.426 p.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino. GOMES, N. L. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática: currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, A. (Org.); BARBOSA, L.M.A. (Org.); SILVEIRO, V.R. (Org.). **Educação como prática da diferença**. Campinas: Armazém do Ipê, 2006, p. 21-46.

GOMES, Nilma Lino (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola**: na perspectiva da lei 10.639/2003. Brasília: UNESCO, MEC, 2012.424 p.

GOMES, Adriano Albuquerque. **A substância divina e a subjetividade em Descartes**. São Paulo, 2008 Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação de Mestrado em Filosofia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/D.8.2008.tde-04072008-152419>. Acesso em: 27 mai. 2024.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**: o processo de construção da identidade racial de professoras negras, f.105. 1994.210 p.

_____. Educação e Identidade Negra. **Revista de Estudos de Literatura**, v. 9, p. 38-47, 2002. Aletria. Disponível em: <https://doi.org/10.17851/2317-2096.9.38-47>. Acesso em: 14 mar. 2024.

_____. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Brasília: MEC, 2005, p. 143-154.

_____. **Sem Perder A Raiz - Nova Edição**: COMO SÍMBOLOS DA IDENTIDADE NEGRA, f.203. 2019.406 p.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Autêntica, v. 3, f.68, 2018.136 p.

GONDIM, Carla Augusta Sousa; BATISTA, Gustavo Araújo. A escola e a formação de professores PEDAGOGIA JESUÍTICA À PEDAGOGIA PÓS-MODERNA: UMA

REVISÃO DA LITERATURA. *In*: ROCHA GONÇALVES, Elias (Org.). **Experiências da Educação**: Reflexões e propostas práticas: São Paulo: Editora Dialética, v. 2, 2022. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/12uTCJIWxS0DpV-9A_BbdLxOHEa2e1HbO/view?pli=1. Acesso em: 14 jul. 2023.

GONZALÉZ REY, Fernando (Org.); NIZERRIL, José (Org.). **Saúde, cultura e subjetividade**: uma referência interdisciplinar. Brasília: UNICEUB, 2015. Disponível em: https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/5756/1/Sa%C3%BAde_Cultura_Subjetividade.pdf. Acesso em: 20 jul. 2024.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Sujeito e Subjetividade**: Uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GOULART, Daniel Magalhães; ALCÂNTARA, Raquel; MOLINA, Maragno. **Educação Escolar e Subjetividade**: Desafios Contemporâneos. 1 ed. Global South Press, 2016. Disponível em: https://ler.amazon.com.br/?ref_ku_mi_rw_cr_rdnw&asin=B01N5DNGRY. Acesso em: 12 dez. 2023.

HADDAD, Sérgio. Diálogo permanente com a sociedade numa Universidade Freireana: para Paulo Freire, o diálogo entre o saber popular e o saber científico é fundamental. **Ciência e Cultura**, v. 75, p. 01-06, 2023. Disponível em: <https://revistacienciaecultura.org.br/?artigos=dialogo-permanente-com-a-sociedade-numa-universidade-freireana>. Acesso em: 7 set. 2023.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. **Dicionário Houaiss Conciso**. São Paulo: Moderna, 2011.

INSTITUTO PAULO FREIRE. **Paulo Freire**: Uma biobibliografia. Brasil: Cortez Editora, 1996. Disponível em: <file:///C:/Users/jadea/Videos/area%20de%20traba/PAULO%20FREIRE%20UMA%20BIOGRAFIA.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2024.

JESUS, Patrícia Gonçalves de. **Ações afirmativas do IF Goiano Campus Urutaí**: Viabilidade para fortalecimento da identidade negra. Urutaí, 2021. Dissertação - Instituto Federal Goiano.

JUNG, C. G. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo Vol. 9/1**. Editora Vozes Limitada, v. 3, f.228, 2018. 456 p.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. Serviço de Educação/Fundação Calouste Gulbenkian. 5ª edição. 2001. Disponível em: <https://joacamillopenna.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/09/kant-critica-da-razao-pura.pdf>. Acesso em 10/03/2024.

KIRA, Luci Frare. **Paulo Freire e a Subjetividade**. 2018. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/humanitaspucpredu/122629-paulo-freire-e-a-subjetividade/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 2021.

LIMA, Paulo Gomes (Org.). **Universidade e Educação Básica no Brasil: A atualidade do pensamento de Paulo Freire**. Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD, 2010. 148 p. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/2251/1/universidade-e-educacao-basica-no-brasil-a-atualidade-do-pensamento-de-paulo-freire-paulo-gomes-lima-org.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2023.

LOCKE, John. **Carta Sobre a Tolerância - Locke**. LeBooks Editora, v. 3, f.46, 2019. 91 p.

MARTINÉZ, Albertina Mitjás; REY, Fernando González. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar**. Cortez Editora, v. 3, f.146, 2017. 292 p.

MAZZA, Débora. Paulo Freire na Unicamp: O ranço autoritário e o verniz democrático. **Educação e Sociedade**, v. 72, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mkFcPSNHmSrNmgGPZ6pJdNh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 mar. 2023.

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Resolução SEE nº 4697, de 12 de janeiro de 2022. **Diário Oficial da União**, Belo Horizonte, 13 de janeiro de 2022. Disponível em: <https://trilhaseducadores.mg.gov.br/wp-content/uploads/2022/06/Regulamentacao-Resolucao-4697.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2022.

MOLON, Susana Inês. Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem. **Psicologia em Estudo**, v. 16, p. 613-622, out 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/CTvCMKmmrhks6GkZmdRM5tm#ModalHowcite>. Acesso em: 9 set. 2022.

MORAES, Ana Cristina de; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura. **Por uma estetização da escrita acadêmica: poemas, cartas e diários envoltos em intenções pedagógicas**. 2018. 15 p. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yk6kZHzRPL7nhyPWHL7TRJC/#>. Acesso em: 2 nov. 2023.

MOREIRA, Andréia Godinho; SILVEIRA, Hermínia Maria Martins Lima. Teorias da Subjetividade: convergências e contradições. **Contraponto**, Belo Horizonte, v. 1, p. 58-69, jul 2011.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, São Paulo, v. 68, p. 46-57, dez-fev 2006. Disponível em: DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i68p46-57. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13482>.. Acesso em: 10 mai. 2024.

MUNIZ, Luciana Soares; MARTÍNEZ, Albertina Mitjans. **Aprendizagem Criativa da Leitura e da Escrita e Desenvolvimento**: Princípios e Estratégias do Trabalho Pedagógico. Editora Appris, v. 3, f.84, 2020. 167 p.

OLIVEIRA, Luciana Campolina de. A complexidade das mudanças em educação: reflexões sob a perspectiva cultural-histórica da subjetividade. *In*: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina (Org.); GONZÁLEZ REY, Fernando Luis (Org.); PUENTES VALDÉZ, Roberto (Org.). **Epistemologia qualitativa e teoria da subjetividade : discussões sobre educação e saúde**, v. 7. 2019. 233. p. 113-134.

PENZIM, Adriana Maria Brandão (Org.). **Cem anos com Paulo Freire**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2020. 200 p. ((Coleção Cadernos Temáticos do Nesp ; n. 10)). Disponível em: <https://nesp.pucminas.br/wp-content/uploads/2021/12/NESP.-Caderno-Tematico-n.-10.-Cem-anos-com-paulo-Freire-Parecer-do-escritor-Rubem-Alves.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2023.

PEREIRA, Rosilene de Oliveira; BARBOSA, Regina Coeli. REFLEXÕES ACERCA DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE SOBRE EDUCAÇÃO. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 26, 2021. Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/2447>. Acesso em: 17 dez. 2023.

PESSOA, Patrícia dos Santos. **A subjetividade a partir de Vygotsky**: uma aproximação com a linguagem. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires Buenos Aires. Disponível em: <https://www.academica.org/000-015/434.pdf> Acesso em: 20 jul. 2024.

PLATÃO, Platão. **A república**. Nova Fronteira, v. 2, f.184, 2018. 368 p.

REGO, Teresa Cristina. **"Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação"**, de Teresa Rego. Petrópoles: Vozes, 1995.

REY, FERNANDO GONZALEZ. **Por Uma Epistemologia Da Subjetividade: Um**. Casa do Psicólogo, v. 1, f.57, 2001. 114 p.

REZENDE, Renato Cabral. **REFERENCIAÇÃO METADISCURSIVA NO GÊNERO CARTA PESSOAL NO INTERIOR DO ROMANCE: UM ESTUDO DE CASO**. Scielo. Tubarão, 2012. 26 p. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/K9s5nbytwDR6QBjfXdqqntG/?format=pdf>. Acesso em: 31 jul. 2023.

_____. **Referenciação metadiscursiva no gênero carta pessoal no interior do romance**: um estudo de caso. *Linguagem Em (dis)curso*. 2012, p. 813-838. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/K9s5nbytwDR6QBjfXdqqntG#ModalHowcite>. Acesso em: 20 jul. 2024.

RIBEIRO, Cristiane Maria. O negro nas políticas públicas de educação no Brasil: Concepções e propostas: Concepções e propostas. **IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**, v. ISSN 1982-3657, p. 1-12, 2010. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10355/14/13.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2024.

RIBEIRO, Djamilia. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, v. 2, f.39, 2019. 77 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Descolonizar**: abrindo a história do presente. 2021.
SANTOS, Murillo Rodrigues dos. **SERIA A TEORIA DA SUBJETIVIDADE UMA VERTENTE DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL?**. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 16, p. 269-284, abr 2020.

SHOR, Ira; Paulo Freire. **Medo e Ousadia**: O Cotidiano do Professor. Tradução Adriana Lopes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVA, Everton de Jesus. **Os fins da educação em Paulo Freire e Kant**. *Revista eletrônica de Filosofia UesB*. 2015, p. 85-99. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/filosofando/article/view/2189/1854>. Acesso em: 20 jul. 2024.

SILVA, P.B.G. **SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico raciais no Brasil**. 3 ed. Porto Alegre: Educação, v. 30, 2007. 489 506, set p.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, p. 489-506, set-dez 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745/2092>. Acesso em: 14 jan. 2024.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Entre Brasil e África**: Construindo conhecimentos e militância. Mazza Edições, f.72, 2021. 143 p.

SOUZA, Elias Caires de; TORRES, José Fernando P.A Teoria da Subjetividade e seus conceitos centrais. **Obutchénie. Revista De Didática E Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 3, p. 34-57, jan-abr 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/50574>. Acesso em: 1 dez. 2023.

SAVATER, Fernando .**O valor de educar**. Tradução Mônica Stahel. 2ª ed. São Paulo: Planeta, 2012.

STENDHAL, Stendhal. **O Vermelho e o Negro**. LeBooks Editora, v. 3, f.346, 2020. 691 p.

STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autentica, 2010. 445 p.

VIEIRA, André Guirland; HENRIQUES, Margarida Rangel. A Construção Narrativa da Identidade. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 27, n. 1, p. 163--170, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/7PXQxbG6WKYckYpZKTtKT9H/?format=pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

VIEIRA, Rayane Cavalcante. **Educação em direitos humanos e emancipação em Paulo Freire**. 72 p Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/46180/1/2022_RayanneCavalcanteVieira.pdf. Acesso em: 5 abr. 2023.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social Da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, f.91, 1999. 182 p.