

A formação do sujeito mediada pela linguagem no contexto escolar¹

The formation of the subject mediated by language in the school context

Elvis Rezende Messias²

Ana Paula Ferreira³

RESUMO:

O presente texto objetiva refletir sobre a linguagem em ambiente escolar na formação da subjetividade. Para tanto, trilharemos um caminho reflexivo sobre a constituição do ser humano, passando por algumas características da história da educação. A partir desse lugar que a escola ocupa na sociedade de classes, acenaremos sobre o papel da linguagem na formação histórico-social do sujeito, problematizando a dualidade da educação que marginaliza determinadas linguagens e estabelece o que é legítimo ou não. Estudos de Bourdieu (1998), Epstein (1993) e Freire (1967, 1979, 1990, 2015, 2020, 2021) se destacam aqui como referenciais no quadro teórico-metodológico, na ideia de capital linguístico, sobre o poder simbólico na linguagem e na construção libertária do ser humano, bem como na noção conceitual do ser mais. Embora haja um modelo educacional moldurado pelo sistema capitalista, há também uma linguagem que pode ser utilizada com vistas à denúncia das opressões e ao anúncio de um mundo social e humanamente mais digno.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem; Subjetividade; Ambiente escolar; Controle; Resistência.

¹ Esse trabalho traz e complementa excertos da comunicação intitulada *Produção da subjetividade e linguagem no ambiente escolar* e que foi publicada nos Anais do VI SIELP – Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, v. 4, n. 1, Uberlândia: EdUFU, 2016, p. 1715-1724.

² Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Especialista em Filosofia pelo Centro Universitário Claretiano. Licenciado em Filosofia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (Campanha). Bacharelado em Teologia pela Universidade Católica Dom Bosco. Especialização em andamento em Doutrina Social da Igreja pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Membro dos grupos de pesquisa LeRMOT (Cnpq, PUC Minas), LEPHAMA (Cnpq, UEMG) e TEDE (Cnpq, UNINCOR). Docente da Universidade do Estado de Minas Gerais (Campanha). Professor no Instituto Filosófico São José (Diocese da Campanha).
Orcid: 0000-0002-5395-1964. E-mail: elvismessias.prof@gmail.com

³ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Especialista em História Contemporânea (PUC), em Alfabetização e Letramento (UFSJ), graduada em Pedagogia (UEMG). Especialização em andamento em Ensino de Sociologia (UFSJ) e em Direitos Humanos (UNIFESP). Membro do grupo de pesquisa NEPEP (Cnpq, UEMG). Supervisora pedagógica da rede estadual de Minas Gerais.
Orcid: 0000-0001-7634-4334. E-mail: anapaulakarenina@yahoo.com.br

ABSTRACT:

This text aims to reflect on language in the school environment in the subjectivity formation. To do this, we will take a reflective path about the constitution of the human being, going through some characteristics of the history of education. From that place that the school occupies in class society, we will mention the role of language in the subject's historical-social formation, questioning the duality of education that marginalizes certain languages and establishes what is legitimate or not. Studies by Bourdieu (1998), Epstein (1993) and Freire (1967, 1979, 1990, 2015, 2020, 2021) stand out as references in the theoretical-methodological framework, in the idea of linguistic capital, the symbolic power in language and the libertarian construction of the human being, on be more. Although there is an educational model framed by the capitalist system, there is also a language that can be used with a view to denouncing oppression and announcing a more socially and humanly dignified world.

KEYWORDS: Language; Subjectivity; School environment; Control; Resistance.

Introdução

Trabalho e linguagem são duas dimensões marcantes do fenômeno humano. *Homo faber* e *homo loquens*, a pessoa humana se desenvolve, no relacionar-se, também como *homo sapiens*, *homo culturalis* e tantas outras dimensões: ser aprendiz (BRANDÃO, 2009), fenômeno complexo (MONDIN, 1980), ser mais (FREIRE, 2020; FREIRE, 2021).

Todavia, situações variadas de violência (linguística, econômica, política, pedagógica etc.) são muito presentes na historicidade humana e, como tais, impedem marcadamente que as pessoas sejam sujeitas de seu próprio movimento e as reduzem a objetos postos a serviço de um sistema que faz da opressão seu combustível. Denunciar tal realidade objetiva e anunciar a dignidade humana que lhe é radicalmente contraposta são as duas faces irrenunciáveis de uma mesma moeda.

Inúmeras interpretações filosóficas buscaram compreender o ser humano. Diante da necessidade de distingui-lo dos outros animais, o homem foi concebido como ser racional, político, simbólico, que fala... “O homem é naturalmente um animal político, destinado a viver em sociedade” (ARISTÓTELES, 1997, p. 13). Contudo, raiz do surgimento do homem como um ser vivo que se destaca dentre outros remonta, ao invés de uma mera necessidade de adaptação à natureza, à necessidade de fazer a natureza adaptar-se a si (SAVIANI, 2007, p. 154).

Conforme a perspectiva marxista, a natureza distintiva do homem é mais do que a caracterização de “ser racional”. A intervenção humana sobre a natureza ocorreu mediante o trabalho e, tendo em vista que nessas primeiras sociedades a apropriação dos meios de produção era coletiva e relacionada à existência, também era assim a educação; ambos, trabalho e educação, estavam no mesmo processo de produção⁴. O ser humano é essencialmente um ser produtor, um animal laboral, transformador da realidade natural, adequando-a ao seu modo humano de ser, e a educação é o processo de todos se apropriarem do conhecimento necessário para domínio da natureza. Diz Marx (1985):

Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador e, portanto, idealmente (MARX, 1985, p. 149).

Ontologicamente, o trabalho e a educação seriam constituidores do ser humano, que nasce com potencialidade humana, mas assim se torna efetivamente diante dos fundamentos históricos produzidos pela humanidade mesma, em um constante processo histórico-cultural de socialização e humanização, na qual linguagem, educação e trabalho são fundamentais. Em se tratando da educação escolar, Freire (2015, p. 25) lembra que “não há docência sem discência”, haja vista que o processo educativo pressupõe encontro, no qual os homens e mulheres se constituem mediados pela linguagem, pela qual perpassam não apenas saberes, mas um

⁴ É importante considerar que a temática educacional é, em geral, periférica na reflexão marxiana. Contudo, ainda que não haja diretamente um tratado filosófico-sociológico de educação em Marx e Engels, o tema não é ausente em suas obras, podendo-se depreender importantes noções, especialmente na perspectiva da educação não formal, em suas reflexões. Sobre isso, ver Groppo (2013, p. 33-56).

verdadeiro trabalho educativo, com visões de mundo que impactam diretamente nas escolhas e decisões do indivíduo.

A educação, inclusive, é ela mesma compreendida como uma forma de trabalho, um agir sobre o mundo, uma dimensão da capacidade produtiva do ser humano, que pode ser capaz de possibilitar meios mais eficazes para a intervenção consciente na realidade ou a mera reprodução social. É indispensável que cada pessoa participe ativa e conscientemente desse movimento, como sujeito humano e em humanização, podendo dizer sua palavra sobre o mundo, no mundo, pelo mundo, como “condição fundamental para a sua real humanização” (FREIRE, 2020, p. 185).

1) Considerações sobre a constituição do ser humano e a educação entre a Modernidade e a Contemporaneidade

O advento da divisão de classes trouxe consigo a divisão da educação. Organiza-se de forma diferenciada, a partir da qual o status e o poder da classe proprietária devem se perpetuar e a classe subalterna deve se adaptar. Se, antes, nas sociedades primitivas a educação era espontânea, mediada pelo trabalho, com a divisão de classes ocorre o divórcio de ambos e concomitantemente a criação do próprio espaço escolar (lugar do ócio) foi pensado com vistas a separar-se da produção.

A sociedade greco-medieval, organizada sob uma estrutura rígida e hierarquicamente definida, preparou o terreno para a formação de um ser humano passivo perante o mundo (TONET, 2005). A realidade era apresentada de forma determinada cabendo aos pensadores a liberdade apenas para o pensamento e não para a mudança e, daí, a importância destinada ao ócio, ao saber contemplativo.

O cenário da Idade Moderna teve a marca de uma certa guinada antropológica, a partir da qual a figura do ser humano é colocada em lugar de destaque na elaboração do saber e do agir. Se antes se valorizava mais a objetividade, agora há uma ênfase no subjetivo e as ações humanas são colocadas em evidência e, assim, o saber apreciado passa a ser o conhecimento prático. Este é o momento especial do desenvolvimento reflexivo sobre a constituição da subjetividade na história filosófica. No campo da antropologia filosófica, por exemplo, Michel de Montaigne se destaca por um movimento reflexivo de retorno a si, em “rumo do próprio íntimo” (COMTE-SPONVILLE, 2005, p. 48), fazendo de seu próprio “eu” algo a ser pensado e pesquisado com franqueza. René Descartes, por sua vez, colocou o sujeito como ponto de medida da realidade e centro irradiador de relações, ancorando na razão o critério de validade da realidade; “tudo que eu concebo tão clara e distintamente como *cogito* (“penso, logo sou”) pode legitimamente ser tido como certo. Era instalar-se numa filosofia do sujeito, para não mais sair dela” (COMTE-SPONVILLE, 2005, p. 49). A relação homem/mundo, alma/corpo, segundo Descartes, se daria pela *Res Cogitans*, que vai pensar o mundo, isto é, a interação entre tais substâncias aconteceria pelo pensamento⁵, o *ghost in machine*, o espírito na máquina.

Impera-se a partir daí, contudo, uma visão mecanicista do mundo e do homem, com efeitos também reversos à pretensa intencionalidade de emancipação que o discurso cientificista da modernidade burguesa procurava veicular. O próprio Michel de Montaigne acima citado

⁵ Atributo principal da alma ou mente, [...] podemos chamar pensamento tudo o que é ou se faz em nós de tal forma que ficamos “imediatamente conscientes disso”. [Pode-se] atribuir a Descartes que “a alma sempre pensa”: o que não quer dizer que ela está sempre ocupada refletindo, [...] apenas que ela nunca é sem alguma percepção. (BUZON; KAMBOUCHNER, 2010, pp. 68-69).

acenou inúmeras vezes em suas reflexões para as contradições latentes do processo educacional daí decorrentes, que seguia não possibilitando condições de ajuizamento crítico aos estudantes, fazendo do acesso aos clássicos um mero recurso de erudição pedante, afeito à reprodução e fortalecimento da máquina social burguesa que se afirmava lentamente – como se pode entrever, nem mesmo a educação da classe dominante era crítica, dado que nem mesmo aqueles que tinham condições de acessar a chamada “educação intelectual” acessavam-na criticamente. Sendo o homem uma máquina, por um lado, ele passará a ser visto como um ser extremamente passível de “ajuste técnico”, especialmente no campo das ideias, de tal forma que a atividade educacional passa a desenvolver uma importante função adestradora em nome de uma determinada ideologia. Além do mais, conforme aponta Varela e Alvarez-Uria (1992), o espaço escolar também era visto de modo mecanicista e o mesmo teria sido engendrado para ser uma máquina com vistas a produzir indivíduos dóceis e adaptáveis ao sistema econômico capitalista.

A educação, neste sentido, não é vista como algo para a emancipação dos sujeitos – pelo menos não de todos –, mas sim para o controle dos mesmos, de modo a assegurar uma sociedade que perpetue um determinado tipo de ordem em que imperam, em alguma medida, a desigualdade e a domesticação.

A formação escolar das crianças de classe popular começou, sobretudo, no início da Modernidade, período marcado por uma intensa luta entre católicos e protestantes em busca de hegemonia, compreendendo que a maleabilidade da infância favoreceria a inculcação dos valores de determinada religião, destacando-se, evidentemente, o cristianismo⁶. Por um lado, buscava-se a influência na formação de príncipes e, por outro, agia-se com a educação beneficente para os filhos dos pobres. Para aqueles, uma educação com o objetivo de dominar e, para esses, a educação moralizante, a doutrinação pela fé. Na prática, a divisão dualista da educação segue reproduzida.

Os filhos dos pobres serão, por sua vez, objeto de paternal proteção, exercida através de instituições caritativas e beneficentes, para onde foram recolhidos e doutrinados. O Concílio de Trento decreta que deverá existir um cônego em cada igreja catedralícia, para instruir o baixo clero e os meninos pobres, e que devem se fundar escolas anexas a tais igrejas, destinadas a formar jovens menores de 12 anos filhos legítimos e, preferentemente, pobres a fim de que possam se converter em modelares pastores de almas (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 70).

Começa a ser pensado o espaço para atendimento dessas crianças e, tanto nos lugares de recolhimento de meninos pobres quanto nos colégios internatos das classes privilegiadas, inicia-se a separação por idade e gênero, tendo em vista a disciplina e aspectos morais. A diferença abissal está na formação e na seleção do que é apresentado a cada grupo de acordo com sua origem social. Por isso, enquanto as crianças pertencentes à classe dominante tinham acesso aos clássicos da humanidade, aos filhos dos marginalizados do poder restavam a doutrinação cristã e o aprendizado de ofícios.

Essa educação criou a necessidade de formação de um corpo de especialistas para suprir essa demanda. Ao invés de lidar com um público amplo – tais quais as universidades na Idade Média – os especialistas passaram a se preocupar com a especificidade da faixa etária; o castigo físico foi cedendo lugar à vigilância; métodos, organização do conteúdo, tempo para o ensino

⁶ É importante frisar que isso não foi um movimento genuinamente exclusivo do catolicismo, posto que também o protestantismo faz uso da educação como meio de transmissão de fé.

etc., tudo isso foi sendo orquestrado. A delimitação dos profissionais da educação mais ajustada aos interesses da sociedade adveio com o Estado Moderno burguês, que delineou as características do que seria o professor, direcionando uma série de probidades morais diante da justificativa do professor ser uma figura pública.

A probidade era transfigurada para o ambiente em sala de aula, valorando-se comportamentos próximos da moral burguesa. Compreendendo-se que o analfabetismo era um perigo na paralisação da economia, percebeu-se que se poderia fornecer uma escolarização voltada para as necessidades do mundo do trabalho, para a disciplina fabril, sem que apresentasse danos ao *status quo* social. Assim foi o papel da escolarização em massa: fazer um controle da escolarização, exercer, mediante o currículo, uma educação para atender às demandas da classe dominante e marcar uma linha divisória separando os trabalhadores entre aqueles que estudavam e aqueles que não, os limpos dos sujos, os aptos dos inaptos.

O objetivo maior da escolarização em massa, portanto, era controlar a alfabetização e não promovê-la; controlar tanto as formas de expressão quanto o comportamento que acompanhavam a passagem em direção à alfabetização (COOK-GUMPERZ, 1991, p.40).

A desumanidade desse sistema (per)formativo revela-se aqui marcadamente brutal, pois a própria classe trabalhadora é colocada em combate interno, naturalizando uma espécie de ordem do discurso que veicula a sociedade desigual capitalista como um “ideal de vida” a ser alcançado por todos. E é em sentido oposto a esse que, situado tempos depois, e no contexto específico do Brasil de meados do século XX, o sistema educacional desenvolvido por Paulo Freire⁷ revela-se como uma saída radicalmente humanizadora, pois, ao mesmo tempo em que oferece uma consistente técnica de alfabetização, transcende singularmente o mero tecnicismo, impregnando o momento alfabetizante de experiência de humanização, de consciência crítica da realidade, de oportunidade de aprendizado de leitura de mundo muito mais que de sinais e letras, não apenas de decodificação de signos, mas também de sentidos e significados, quebrando a lógica social burguesa que faz com que o oprimido sonhe ser como o opressor. Aqui, alfabetizar faz parte do processo de formação da subjetividade da pessoa, e não de assujeitamento de indivíduos. Anunciando na prática o ser mais que caracteriza o ser humano, Freire (2020) denuncia a despersonalização que a sociedade de mercado faz da pessoa ao reduzi-la a mero indivíduo que se pode massificar e coisificar.

Ao denunciar esse modelo de sociedade, Freire (2020) reforça que a educação bancária vem a ser uma extensão dessa ideologia que castra o ato de pensar. Isso expressa-se na escola pelo seu controle de mentes e corpos, na domesticação, no sufocamento da identidade, na verticalização do discurso dominante. Essa escola bancária ensina a classe trabalhadora a ler e escrever para o desenvolvimento do sistema capitalista, mas sem o risco de uma educação que

⁷ Sobre o sistema educacional de Paulo Freire e o chamado “Método Paulo Freire”, além daquilo que já está como pressuposto nas próprias obras de Freire (1967; 1996; 2020; 2021), ver Brandão (1981), Gadotti (1985), Oliveira (2004) e Torres (1997). De nossa parte, compreendemos que Paulo Freire criou uma epistemologia (FREIRE, 2007) e não apenas um método, tendo em vista sua visão complexa sobre a educação relacionada a fundamentos sociológicos, políticos, econômicos e antropológicos. O método é apenas uma parte de seu pensamento e está associado aos processos de ensino da leitura e da escrita, concatenado à compreensão da realidade. A perspectiva de Freire é resposta contextualizada contra todo esse processo de efetivação gradativa de uma educação desumanizada e dualista, típica da sociedade e do Estado burgueses, que estamos apresentando brevemente neste primeiro tópico de nosso trabalho.

provoque a consciência (de si e de classe), evitando-se dessa maneira as insurgências contra o sistema econômico. Pretende, portanto, a formação de uma subjetividade pacata, condicionada, alienada de sua responsabilidade na mudança social, apartada do entendimento dos mecanismos que a oprimem.

Nessa ótica, para Freire não basta uma escolarização em massa que, na lógica da dicotomização, ensina ao sujeito a habilidade de ler e escrever textos, mas sem a condição de ler e escrever o mundo e a si mesmo de modo crítico e consciente. Sem o diálogo efetivo com aquilo que se toma para leitura há o perigo de se manter oculto à pessoa que lê a ideologia do discurso, tanto do discurso social que lhe é apresentado, quanto do discurso que ela mesma carrega consigo enquanto ser historicamente situado. Texto e contexto, palavra e mundo não são dicotômicos (BRANDÃO, 2001)⁸.

Qual contexto, qual realidade é essa? Qual subjetividade produz? Tonet (2005) reflete que, com a Revolução Burguesa, a subjetividade foi aguçada no sentido de uma fragmentação entre consciência e realidade, movimento próprio da divisão de classes, na qual a burguesia se preocupava em compreender a realidade, enquanto que aos demais o saber devia ser limitado ao pequeno perímetro que ocupassem, pois, compreender a fundo significava possibilidade de intervenção e, portanto, de mudança, algo não objetado pela classe dominante. A ênfase no indivíduo, no subjetivo, é consagrada como forma de manutenção do sistema capitalista, que se sustenta na fragmentação social e da consciência de uma grande parcela da humanidade.

Deste modo, o discurso rigoroso, apoiado apenas em si mesmo, passa a ter a exclusiva responsabilidade de resolver os problemas teóricos e às diversas instâncias da subjetividade, uma sempre maior afirmação da incapacidade do homem de compreender a realidade como totalidade e, por consequência, de intervir para transformá-la radicalmente (TONET, 2005, p. 28).

A sociedade de mercado, principalmente após a Revolução Industrial, evoca a cidade sobre o campo, a indústria sobre a agricultura, e reclama por uma educação que atenda a essas necessidades econômicas. O trabalho manual tornou-se uma extensão da máquina e era preciso conhecer minimamente o procedimento desta para operá-la. Fabricação em massa de produtos através das máquinas, produção em massa de homens e mulheres através da escola, distanciamento do caráter de ócio e aproximação do negócio, enquanto ambiente produtivo de se perpetuar ideologicamente e materialmente (VARELA E ALVAREZ-URIA, 1992).

O que se entende por história da escola, enquanto espaço de socialização e instituição obrigatória de passagem para crianças, é recente e surgiu como espaço não para o domínio e apreensão dos conteúdos clássicos ou para democratização do saber, mas para formação de subjetividades específicas às classes sociais dos estudantes. A intenção não era – e talvez não seja ainda – o compartilhamento do conhecimento e a aquisição de saberes de distinção pela classe popular.

⁸ O conceito de “discurso” na obra freireana é amplo, indo desde a noção de realidade oposta ao “pronunciar sua palavra”, ao diálogo, à comunicação, até à noção de fala significativa, que codifica o mundo e, como tal, também precisa ser decodificada constantemente. Assim, o oprimido também tem discurso e, desse modo, precisa tomar consciência crítica dele também. Isso é um elemento fundamental para o Método Paulo Freire de alfabetização, pois, como diz Bastos (2019, p. 151), “os próprios educandos, ao estudarem seus discursos, fariam a crítica deste, que implicaria um aprendizado, diferente do que fariam com frases prontas e discursos dos outros. Afinal, deste ponto de vista educacional, o discurso é uma codificação a ser decodificada”. Sobre “leitura de mundo” e ler/leitura, ver, respectivamente: Passos (2019) e Klein (2019).

Além de uma educação que se manifestava pelo controle e de uma linguagem que se impunha de maneira autoritária, era necessário fragilizar as formas de organização social. Assim, o enfoque fornecido pela indústria cultural (livros, cinema, TV, jornal, palestras) é a centralidade no indivíduo, o “faça você mesmo”, o “depende de você” e tantos outros discursos e slogans que são introjetados pela via da linguagem e muitas vezes são reproduzidos como verdades, normas, diretrizes de vida, responsabilizando cada sujeito por seu fracasso ou sucesso e isentando Estado e Mercado de suas ações sobre as vidas humanas.

Diante disso, é de se pressupor o quanto a escola aliena os sujeitos de suas próprias raízes, de sua própria classe social ao destruir a socialização existente entre o indivíduo e sua família, seu bairro, sua comunidade e ensinar baús de saberes inúteis para a vida, para a resistência, para a compreensão de si enquanto indivíduo e enquanto grupo. Por isso, Freire (2020) salienta a importância de uma mudança conceitual sobre o que é a escola e suas potencialidades, a relação entre oprimidos e opressores e que ambos na sua subjetividade não estão libertos diante do modelo social. Estes porque ao dominarem ou buscarem a alienação do outro também se alienam diante da distância em relação à concretude, com o trabalho, com o vivido. Já os oprimidos não são livres porque hospedam em si o opressor (FREIRE, 2020, p. 43), a figura e a representação do opressor como modelo de ser humano, “uma consciência hospedeira da opressão” (FREIRE, 1967, p. 71), herdeira do processo colonizador que caracteriza tão fortemente a modernidade⁹.

Assim sendo, sob a lógica de formar mão de obra obediente e servil, sob a justificativa de “limpar” as ruas ou higienizar pessoas, sob o pretexto de civilizar, a soberana sociedade burguesa impõe que a escola cumpra esse papel de vassalagem. Contudo, a sociedade no seu currículo oculto¹⁰ esconde que por detrás de todos esses objetivos mais explícitos está o controle da massa, o medo do caos e da desordem, o receio da desestabilização do capitalismo e das formas de controle.

2) Sociedade dual: fragmentação da linguagem

Uma sociedade dual, dividida em classes, também provoca, como já acenamos, uma dicotomização do processo educativo e também fragmentações na linguagem. Enquanto a língua-padrão é legitimada pelo Estado, através de suas instituições, unificando-a, ela sujeita as demais numa relação de dominação linguística, na qual a língua oficial é considerada como bela, pura, organizada, erudita e a língua comum é tomada pejorativamente como grosseira, inferior, pertencente ao povo. Segundo Bourdieu (1998) a língua oficial se sacraliza contra as línguas “pagãs” como uma forma de produzir juntamente com a linguagem uma determinada concepção de ser humano, de sociedade e de Nação.

Ora, a língua não é apenas um instrumento intelectual, mas também um instrumento que carrega valores, cultura, visões de mundo sentidos que foram atribuídos na relação do ser humano consigo, com o outro e com o mundo. Uma vez destruída ou minimizada, abre espaço para a colonização cultural de todo um grupo de indivíduos ou de um povo. Isso acontecia (e acontece ainda) com etnias indígenas e também com a população pobre, no contato com uma

⁹ Sobre isso ver Furtado (1974) e Dussel (1993).

¹⁰ Esse conceito foi amplamente discutido por Silva (2003) e se refere a valores, princípios, condutas que reforçam a divisão entre dominadores e dominados, privilegiando-se o primeiro grupo. É oculto porque não se mostra de forma explícita tal como o currículo oficial, mas, embora ocorra nas entrelinhas, traz desdobramentos sociais bem evidentes de manutenção das desigualdades.

Língua Portuguesa erudita, ensinada na escola muitas vezes de forma artificial, presa na gramática e com pouco espaço para a oralidade e para escrita espontânea, diminuindo assim o papel de comunicadores desses grupos sociais.

Bourdieu (1998) em “Economia das Trocas Linguísticas”, usa o conceito de “Mercado” para nomear onde as interações, situações de comunicação ocorrem. O nome em si “mercado”, trazido das Ciências Econômicas, carrega o entendimento de um sistema de trocas comerciais que se fazem de maneira desigual, no qual nações periféricas subordinam-se aos ditames das Bolsas de Valores dos países de economia central; empresas pequenas ficam reféns das grandes corporações e, por fim, nota-se um jogo de forças desequilibrado que tende para o lado mais forte. Propositivamente Bourdieu (1998) traz esse conceito para uma obra com reflexões sobre a linguagem, haja vista que destaca que a comunicação não é meramente uma relação entre mensagem, receptor e emissor, mas marcadamente influenciada pelo poder simbólico que confere a fala para alguns e o silêncio para outros.

Na escola é evidente seu formato, pelo que Ferrarezi (2014) nomeou de Pedagogia do Silenciamento que, ao obstruir as potencialidades de linguagem dos sujeitos, exerce um controle e mutila o protagonismo, a iniciativa, a propensão em ir além do que o contexto sócio-político e econômico espera. Sem liberdade e incentivo para a criação textual, sob aulas geralmente centradas no professor com parca participação dos estudantes, esses são levados a crer que sua linguagem popular não deve receber créditos culturais e pelo contrário, para conseguir ter visibilidade social é necessário se distanciar do que até então o constituiu como sujeitos e assumir a língua padrão. Essa apropriação simbólica de bens culturais valorizados, onde há a marca dos que sabem e a dos que não sabem, é chamada por Bourdieu (1998) de lucros de distinção. O lucro de distinção não é proveniente da escolarização em si, haja vista que atualmente milhões de estudantes concluem o Ensino Médio e são analfabetos comunicacionais. Esse lucro está relacionado à raridade do produto (locutores em si), fruto de uma sociedade cindida entre os que possuem e os que não possuem oportunidades para avanço de seu capital cultural.

Capital cultural é um conceito de Bourdieu (NOGUEIRA, 2017) que surgiu diante da sua busca em explicar as diferenças de desempenho entre os estudantes. O sociólogo citado rejeitava causas naturalistas, o “dom”, e mostrou que assim como há desigualdades econômicas do capital, ocorre também a desigualdade na distribuição da cultura. Assim, classes favorecidas teriam acesso a uma linguagem oficial, a bens materiais e culturais, preferências estéticas, posturas corporais, que estão alinhadas aos mesmos pressupostos valorizados pela escola e, portanto, teriam mais êxito nesse mercado simbólico. Fazendo parte da dimensão do capital cultural, está o capital linguístico (BATISTA, 2017), que quanto mais distante do que é valorizado no mercado linguístico, mais tende a ser marginalizado. Não é sem razão que tentam objetificar a língua nos dicionários, sob um registro que atende ao grupo que se mantém no poder. Palavras de uso popular, gírias, variações, são acrescentadas, mas sempre no formato de menor prestígio.

O discurso, o uso da língua, não apenas comunica coisas objetivas, mas manifesta interpretações subjetivas, expressando valores sociais, símbolos grupais, paradigmas. Interessante notar como o sistema dominante procura dominar o processo de significação da realidade, atribuindo sentido às coisas, pretendendo que esses sentidos sejam vistos como absolutos e imutáveis, impedindo ao máximo ressignificações (trocas de sentidos) por parte das classes dominadas. Em Paulo Freire (2020), isso é visto como um processo opressivo de mera emissão de comunicados, e não como um processo libertador de comunicação.

Nesse sentido, a escola ao mesmo tempo que arbitrariza a Língua, a trata como um produto pronto e acabado que deve ser consumido, e ainda não se sensibiliza em formar pessoas dotadas de potencial comunicativo, pois durante anos lhe cerceou a habilidade da fala e da comunicação como ato de denúncia.

A escola para Bourdieu é, dentre outras coisas, um espaço de reprodução social à medida que incute o discurso e o capital linguístico dominante. De acordo com o autor, a estrutura de uso na escola oscila entre o “antigo uso professoral” e os “novos usos pequeno-burgueses” que se movimentam entre a informalidade até a hipercorreção¹¹. Na sua perspectiva, o sistema escolar mantém a lógica de divisão de classes e de desigualdade social, uma vez que

Os mecanismos sociais da transmissão cultural tendem a garantir a reprodução da defasagem estrutural entre a distribuição (aliás bastante desigual) do conhecimento da língua, constituindo-se num dos fatores determinantes da dinâmica do campo linguístico e, por essa via, das próprias mudanças da língua. (BOURDIEU, 1998, p. 50)

Essa desigualdade não se trata de um fenômeno de passividade por parte daqueles que sabem que sua linguagem tem um peso valorativo menor. De acordo com Epstein (1993), os sujeitos aplicam entre si uma gramática do Poder, que não está explícita, mas cujos atores manifestam a linguagem de acordo com seu papel social e o poder daí decorrente. Para pessoas, grupos, categorias que são os mandantes, ou seja, que emitem os comandos, Epstein nomeia de *Agentes*, cujo poder se organiza de forma mais dominante em consequência da desproporcionalidade de proventos.

A ordem beneficia os interesses do Paciente e este “paga” (como compensação) para obedecer. Nestes casos está implícita uma pressuposição de que o Agente detém um “saber” sobre o que beneficiará o Paciente, superior ao saber deste, pois caso contrário, este não remuneraria o Agente por sua própria obediência. Trata-se, no caso, de agentes aos quais a sociedade credita um saber específico, superior ao do Paciente e, sobretudo, uma intenção didática, terapêutica, de consultoria etc. (EPSTEIN, 1993, p. 38)

Em vista disso, o outro grupo denominado por Epstein (1993) como *Paciente*, é caracterizado pelo assentimento ou pela resistência em relação aos comandos. O Paciente compreende que precisará cumprir as normas estabelecidas pela sua condição de menor poder. Por outro lado, tende a resistir por via da linguagem, seja a que é pautada por trocadilhos e brincadeiras ou até pelo não cumprimento dos comandos emitidos pelos Agentes.

No caso de uma sociedade disciplinadora, na qual busca-se a transformação de uma multidão desorganizada em uma massa ordenada e dócil, a relação de poder na escola é bastante clara e amparada num saber que lhe confere diferenciar o que é ou não normal (FOUCAULT apud PRATA, 2005). A linguagem utilizada nessas sociedades é o que Epstein (1993) denominou de Códigos Fortes que se caracteriza por nitidez de regras e princípios delimitados, traduzindo-se em mensagens unívocas. Esse código é geralmente apropriado pelo Agente que

¹¹ A hipercorreção ocorre quando, diante da necessidade de acertar e apropriando-se de regras estabelecidas para situações análogas, a criança produz sentenças com erros gramaticais. Exemplo disso é quando diz “A gente fomos” sob o monitoramento de si mesma, buscando enquadrar sua linguagem na linguagem escolar do “nós fomos”. (BOURDIEU, 1998)

recebe enquanto respostas, mensagens equívocas, chamadas de Código Fraco, elaboradas pelo Paciente.

Ilustrando esses conceitos para o universo escolar, pode-se fazer a analogia de que o professor emite um Código Forte, unívoco, para direcionar, comandar, explicitar regras diretas; e o aluno se utiliza do Código Fraco, equívoco, com ambiguidades, duplos sentidos e que se materializam em formas de burlar o instituído como tornar o professor invisível, dormir ou “matar” aula, fazer chacotas, não se silenciar com uma aula autoritária¹². Trata-se de um movimento de resistências e, apesar dos afiados contrapontos, são nomeados como códigos fracos porque não alteram a dinâmica escolar nem tampouco o sistema educacional¹³.

Prata (2005) sinaliza sobre uma ortopedia social, em que há uma regulagem sobre a multiplicidade, impondo uma homogeneização. Essa homogeneização é percebida na linguagem – afinal os estudantes apreendem o discurso oficial e tendem a repeti-lo, pois sabem que isso pertence ao jogo escolar. Quando se espera por apenas um tipo de linguagem, impõem-se uma monovalência de sentido e se retira a potencialidade de criar usando a linguagem como instrumento. Cristaliza-se a linguagem como se somente um modo de falar ou de escrever estivesse correto e, assim, se silencia, emudece, bloqueia a criatividade e a inovação, para dar espaço apenas à reprodução de padrões pré-estipulados. Entretanto, os falares continuam sendo múltiplos e insistem na resistência, como podemos notar nas constantes e recíprocas incompreensões entre docentes e discentes nas escolas: alunos são vistos, muitas vezes, como rebeldes pelos professores, enquanto que estes são vistos, com frequência, como atrasados, pelos estudantes¹⁴.

Deleuze (apud PRATA, 2005) destaca que, diante de uma crise das instituições, as sociedades disciplinares tiveram suas estruturas abaladas, abrindo espaço para a sociedade de controle, na qual o pilar principal é um controle constante e difuso. Esse controle se manifesta não mais focado em instituições, mas numa configuração extraterritorial e se antes era marcante a educação formal que estava alocada somente nas escolas e universidades, o controle se manifesta sobre o saber diante de uma formação permanente, seja a do operário ou a do universitário.

Enquanto a sociedade disciplinar precisava de Códigos Fortes para enfatizar a mensagem e forçar seu cumprimento, na nova configuração social de abalo institucional e crise da autoridade, a mensagem, se fosse extremamente unívoca, já não teria tanto efeito quanto antes. Uma das estratégias seria, portanto a mensagem pela sutileza, convencimento, sedução. Seria um código forte, pela ambiguidade presente, utilizado pelo Agente numa relação de poder. O Paciente poderia ter mais manobras de fugas, e poderia aproveitar-se da maleabilidade do código para negociar, para sugerir e apontar ideias talvez não tão nítidas para o Agente. É importante sinalizar que a sociedade disciplinar não sucumbiu, mas redesenhou-se, pois ainda há muito de disciplinar na atualidade. Mas, o importante enquanto processo de subjetividade é

¹² Interessante notar que, neste cenário, parece haver, por parte do professor, uma visão do aluno como sujeito rebelde, indomável, e, por parte do aluno, uma visão do professor como sujeito atrasado, antiquado e afins.

¹³ É possível pensar, entretanto, até que ponto a “indisciplina” pode ser uma espécie de impacto do ingresso de um “novo sujeito histórico” numa “ordem arcaica” e despreparada para absorvê-lo (cf. AQUINO apud PRATA, 2005, p. 114).

¹⁴ Isso nos remete também ao problema da “crise do papel e do poder do professor”. O conhecimento não está apenas no professor ou na instituição, também está na internet e em vários outros meios. Isso pode ser positivo, por aumentar as possibilidades de acesso ao saber, mas também pode ser negativo quando esses novos meios geram uma falsa necessidade de “estímulos constantes”, se tornando uma nova forma de prisão, tanto aos docentes quanto aos discentes.

que ainda que haja processos de controle ou de disciplina, haverá também o contraponto do Paciente. Onde há poder, há resistência (FOUCAULT, 2020).

A escola, enquanto espaço de reprodução (BOURDIEU, 1998), tenderá a oficializar o discurso do governo e da sociedade de mercado. Os livros didáticos, o currículo oficialmente determinado, a formação de professores voltada para a defesa da meritocracia e a ideologia. Contudo, acredita-se que além de uma percepção sobre todas as investidas que oprimem os seres humanos, é imperativo também o esperar, tratado aqui na ideia de verbo, de ação, no sentido de utopia e sonhos que mobilizam os sujeitos para a construção de uma outra realidade. Nesse mundo de contradições e de luta, há “situações limites”, condições opressoras que retiram o ser humano de sua potencialidade de ir além. Entretanto, há também a possibilidade do inédito viável, ou seja, de um outro projeto de futuro, mais democrático e digno, que impulsiona um movimento transformador (FREIRE, 2020). A linguagem, nessa perspectiva, opera como resistência, e a subjetividade é construída numa corresponsabilidade entre os sujeitos e a escola, em constante re-existência. Resistir é re-existir.

3) Paulo Freire: para uma outra subjetividade

Paulo Freire é reconhecido mundialmente por suas contribuições às reflexões e práticas pedagógicas em perspectiva dialógica, crítica, consciente e humanizada. Seu sistema reflexivo pressupõe a necessidade de considerar, primariamente, a vida concreta das pessoas e suas formas de falar (seu vocabulário vital-contextual) como princípio do trabalho pedagógico. Paulo Freire alertou sobre o poder das palavras como descrição do mundo, do pensamento da história existencial de uma pessoa.

Retomamos Paulo Freire de modo específico nesse ponto de nosso trabalho especialmente por considerarmos também que seu pensamento é exemplar no combate a noções que reduzem os seres humanos a fatalismos, por compreendermos que sua antropologia educacional contribui para a constituição de uma outra subjetividade: esperançosa, com um profundo compromisso de anúncio do ser mais que caracteriza ontologicamente a pessoa humana e de denúncia dos complexos sociais que naturalizam um ser menos desumanizante. Há condicionamentos, mas há utopias; há uma educação bancária ainda vigente, mas há também em inúmeras salas de aula uma educação dialógica; há silenciamento dos estudantes ou a diminuição de seu capital linguístico, mas é também presente um avanço em pesquisas de sociolinguística para que a linguagem seja percebida sob o ângulo da geografia onde foi produzida, do tempo histórico no qual foi elaborada e na valorização das diversas culturas.

Paulo Freire (2020) vai além da crítica a uma pedagogia que reduz o estudante a mero ouvinte no qual se deposita o conteúdo. Ao orientar sua bússola epistemológica para o “sul”, reflete sobre as formas de colonialismo que dificultam a transformação da realidade, uma vez que os sujeitos estão apegados à visão do grupo dominante, que reconhecem como expressão verdadeira do que é ser um ser humano. Perpetua-se, a partir disso, inúmeras violências e desigualdades, seja em relação a gênero, raça, classe social, orientação sexual, dentre outras.

Para além de uma denúncia de nossa formação de oprimidos, Freire anuncia um outro mundo possível, sob as bases de uma justiça social, e, para tanto, um outro modo de vivermos nossa humanidade. Se quem orquestra o mundo é o ser humano, é imperativo que haja novos seres humanos para uma nova realidade. O pensar, planejar, sonhar se conectam à ação, à prática, e distanciá-los é correr o risco da incoerência entre o falar e o fazer. Ora, se um dos

objetivos é o de criar um espaço de vivência democrática, não há como se defender a democracia e seguir uma linguagem de “slogанизação”, de verticalização.

Paulo Freire muito contribui para que se afrente o processo de mitificação do mundo operado pela mentalidade opressora/conquistadora/colonizadora/subalternizante e, por conseguinte, que se desfaça o próprio mito da educação, que se constrói sempre abstratamente, tratando a complexidade do fenômeno educacional como realidade única, destituída de seus fundamentos antropológicos, filosóficos, sociológicos e históricos, e, assim, de forma “slogанизada”: “o que salvará nosso país é o investimento em educação”. Ora, qual educação? De que tipo? Carregada de qual imagem-ideal de ser humano, de qual projeto societário?¹⁵

Segundo Freire (2020), a mitificação do mundo subverte a verdadeira face humanizadora do diálogo, massificando, reduzindo a “comunicação” a “comunicados”, “‘depósitos’ dos mitos indispensáveis à manutenção do *status quo*” (FREIRE, 2020, p. 188). Paulo Freire, na sequência desse raciocínio, denuncia uma série desses “mitos” que são veiculados e soam, na cabeça de muitos, como verdades inquestionáveis, enquanto nada mais fazem que manter uma realidade que desumaniza. Eis alguns deles (FREIRE, 2020, p. 188-189):

- O mito de que a ordem opressora é uma ordem de liberdade e que respeita a dignidade da pessoa.
- O mito de que todos são livres para trabalhar onde queiram, podendo simplesmente deixar seus empregos se estes não lhes agradam.
- O mito da meritocracia, de que todos podem chegar a ser empresários se não forem “preguiçosos”, acompanhado do mito da operosidade dos opressores e da preguiça e desonestidade dos oprimidos.
- O mito do direito de todos à educação formal, quando, na verdade, tantos ainda não conseguem permanecer nas escolas.
- O mito da igualdade de classe.
- O mito do heroísmo, caridade e generosidade dos opressores, de que eles são a encarnação da ordem, da civilidade, do cristianismo, da moral, dos bons costumes e da defesa contra os materialistas/comunistas.
- O mito de que o povo deve ser grato a esses falsos heróis e aceitar sua palavra.
- O mito de que o questionamento do povo à situação de opressão é pecado, subversão.
- O mito do direito absoluto à propriedade privada.
- O mito da inferioridade ontológica dos oprimidos.¹⁶

Segundo Freire, a educação e a práxis pedagógica não podem desconsiderar o entorno social, pois elas não são politicamente neutras. É como afirmam Adams e Streck (2019, p. 38) quando falam da irrenunciável incidência da situação contextual latino-americana nas reflexões de Paulo Freire: “nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico e político”. E isso requer, então, do educador e da educadora, que

¹⁵ Sobre isso, ver Messias (2021).

¹⁶ A crítica de Paulo Freire a esses mitos deixa entrever um pouco dos fundamentos teológicos de seu pensamento. Freire foi bastante influenciado pelo chamado ensino social católico; ele chega, inclusive, a citar nesse trecho da Pedagogia do oprimido a encíclica social *Mater et magistra*, publicada em 1961 pelo papa João XXIII (cf. FREIRE, 2020, p. 189, nota 103). Freire foi especialmente marcado pela teologia latino-americana e pelas leituras de Alceu de Amoroso Lima (Tristão de Atayde), Jacques Maritain, Teilhard Chardin, dentre outros pensadores católicos. Sobre isso, ver Oliveira (2004, p. 8-27).

são também educandos, que façam uso da ética, que pensem o ser humano dentro dos preceitos da ética, já que não tem como refletir “sobre o que é educação sem refletir sobre o próprio homem” (FREIRE, 1979, p. 14), rompendo com a lógica ideológica da dominação. O próprio Freire afirma que:

Para que a educação fosse neutra era preciso que não houvesse discordância nenhuma entre as pessoas com relação aos modos de vida individual e social, com relação ao estilo a ser posto em prática, aos valores a ser encarnados. Era preciso que não houvesse, em nosso caso, por exemplo, nenhuma divergência em face da fome e da miséria no Brasil e no mundo; era necessário que toda a população nacional aceitasse mesmo que elas, miséria e fome, aqui e fora daqui, são uma fatalidade do fim do século. Era preciso também que houvesse unanimidade na forma de enfrentá-las para superá-las. Para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano. [...] O que devo pretender não é a neutralidade da educação, mas o respeito, a toda prova, aos educandos, aos educadores e às educadoras. [...] Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? “Lavar as mãos” em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele. (FREIRE, 2015, p. 108-109)¹⁷.

Alguém, contudo, pode apressada e “sloganizadamente” dizer que Paulo Freire então estaria também dicotomizando, impondo uma leitura dualista da realidade e, assim, reforçando a sociedade dual de que falamos no tópico anterior. Essa leitura não passa de mera aplicação do mito de que o questionamento do povo à situação de opressão é pecado, subversão. Freire, na verdade, parte da constatação da evidente existência de uma sociedade dicotomizada, fortemente dividida entre classes, e questiona, frontalmente, o mito de que há igualdade ou concórdia de classes entre nós. Entretanto, Freire negou o conceito de luta de classes como instrumento de análise e de recurso prático da realidade sociopolítica (ZITKOSKI, 2010). Assim ele diz:

Nunca entendi que as classes sociais, a luta entre elas, pudessem explicar tudo [...] daí que jamais tenha dito que a luta de classes, no mundo moderno, era ou é o motor da história. Mas, por outro lado, hoje ainda e possivelmente por muito tempo, não é possível entender a história sem as classes sociais, sem seus interesses em choque. A luta de classes não é o motor da história, mas certamente é um deles. (FREIRE, 2021, p. 125).

Freire entende que há um determinismo historicista no marxismo que é inconciliável com a sua própria compreensão dialética e dialógica da história e com a sua compreensão antropológica do ser mais, que dá primazia à consciência humana subjetiva sobre o suposto objetivismo infraestrutural do pensamento marxiano (ZITKOSKI, 2010, p. 19).

Se todas as pessoas possuem o ser mais como dado ontológico, se todas são vocacionadas ontologicamente à humanização (FREIRE, 2021, p. 136-137), também os opressores trazem consigo tal condição, assim como aquele que se encontra em situação de oprimido em uma dada

¹⁷ O “projeto escola sem partido”, por exemplo, manifesta-se como uma versão atualizada do cinismo da neutralidade política em educação. Sobre isso, Vasconcelos e Brandão (2018, p. 303) situam criticamente esse projeto como a “educação bancária repaginada”.

circunstância pode se fazer opressor em outra. A possibilidade, o inédito viável, o *ser que só é sendo*, colocam a humanidade sempre em movimento, em processo, em “sonho”, este sim reconhecido por Freire como um importante motor da história humana.

Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de *estar sendo* de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente *processo de tornar-se*. Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por terem no sonho também um motor da história. Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança. (FREIRE, 2021, p. 126. Itálicos nossos).

Essas afirmativas estão no conjunto das respostas que Freire elabora na *Pedagogia da Esperança* frente às várias críticas que recebeu de marxistas, especialmente quanto à sua postura em *Pedagogia do oprimido* que manifestava a possibilidade de libertação também do opressor, tal como se pode ver a seguir:

Uma dessas críticas [...] estranhava que eu não fizesse referência às classes sociais, que eu não tivesse afirmado, sobretudo, que a “luta de classes é o motor da história”. Estranhava que, em lugar de classes sociais eu trabalhasse com o conceito vago de oprimido. [...] os autores e autoras de tais críticas [...] se incomodavam centralmente com alguns pontos. A já referida vaguidade do conceito de oprimido como de povo, a afirmação que faço no livro de que o oprimido libertando-se liberta também o opressor, o não haver [...] declarado que a luta de classes é o motor da história, o tratamento que eu dava ao indivíduo, sem aceitar reduzi-lo a um puro reflexo das estruturas socioeconômicas, o tratamento que dava à consciência, à importância da subjetividade; o papel da conscientização... (FREIRE, 2021, p. 123-124).

O pensamento freireano, como se vê, é marcadamente complexo e procura refletir sobre o fenômeno social e educacional de modo abrangente e integral, à luz de uma compreensão integral do próprio ser humano e sonho de humanização. Isso fez dele um pensador que incomoda interpretações de diferentes vertentes de cunho extremado. Contudo, tal postura de Freire também não fez de suas ideias uma posição fundamentalista e conservadora. Como ele mesmo afirma:

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O *sonho* é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e refaz. (FREIRE, 2021, p. 137).

Em síntese, linguagem e educação possuem a potencialidade de enormes contribuições no anúncio de uma nova subjetividade: um “trabalho” que, de fato, seja fonte de realização, e não de alienação humana. Uma educação que é ela mesma linguagem humana, dado antropológico, e não algo meramente externo, e que respeita e promove o próprio ser humano

como *ser mais*, como realidade aberta, inacabada, em processo histórico, fazendo-se consciência e autoconsciência, educando-se, querendo ser sempre mais sujeito de si mesmo; uma educação-ambiente de desenvolvimento da criticidade, espaço-tempo fundamental para a problematização, a provocação, o diálogo e a reticência criativa, e não o lugar “bancário” do já acabado conhecimento alheio que mata a curiosidade e silencia o ser em devir; uma educação, enfim, que prime por recuperar as vozes colonizadas, sob uma pedagogia que valoriza a oralidade e que utilize o senso comum enquanto importante ponto de partida, uma alfabetização que ofereça condições de leitura de mundo e de agir de maneira responsável sobre ele, não bastando que a realidade social seja decodificada, mas que os sujeitos consigam escrever outra forma de ser, de viver e de pensar no mundo (FREIRE; MACEDO, 1990).

Conclusão

A subjetividade é uma construção com marcas do tempo e do espaço, na relação com o outro e que, portanto, se organiza na sociedade moderna através das instituições. Família, escola, quartéis, fábricas, igreja, dentre outras realidades sociais, cada qual contribuiria em certa medida na subjetividade do indivíduo.

Qual o papel da escola sobre a subjetividade: emancipa ou molda? Está preparada para lidar com subjetividades amplas e variadas ou pretende homogeneizar? Compreende a subjetividade do estudante ou estereotipa?

Há uma formação processual da realidade, um devir constante que não se cristaliza em subjetividades objetivamente estanques. A pessoa humana é um ser mais. A educação também, assim como a história.

É preciso atenção quanto aos discursos de poder que se veiculam processo educacional, frequentemente reforçando os slogans violentos, que oprimem e desumanizam, que violentam a subjetividade, coisificam as pessoas e naturalizam as coisas, fatalizam a história, determinam os sonhos e silenciam as vozes do ser que sonha humanização (FREIRE, 2021).

Nossos discursos, simbologias, significações e palavras ditas, entretanto, não são absolutas, mas construções sociais, e a aceitabilidade delas depende diretamente da antecipação das condições sociais de sua receptividade. O sonho não é alienação, ao contrário, é disposição à luta, é inconformidade, é indignação esperançosa que se faz prática. O simples esforço de tentar negar a processualidade de nossas linguagens e o desprender de mecanismos de silenciamento já são manifestações da processualidade humana... Há movimentos perenes de resistências ao longo da história da humanidade: os opressores jamais estiveram em paz em seu modo opressor de ser; a resistência é uma destacada linguagem da re-existência humana.

Referindo-se especificamente à *Pedagogia do oprimido*, Cambi (1999) faz uma síntese iluminadora acerca de uma educação que ainda tanto precisamos defender e viver, que é aquela que não é neutra, que toma partido, que faz opção consciente, ou seja, que se coloca

ao lado dos pobres, dos últimos, ativando processos de aprendizagem que vão muito além da simples alfabetização, para realizar uma ‘conscientização’; esta se desenvolve como reconquista da linguagem, capacidade de tomar a palavra, análise dos significados e sua re colocação histórica e social, de modo a produzir a emancipação das consciências das classes mais deserdadas e elevá-las a uma participação na vida civil, até mesmo a uma reapropriação desta última. (CAMBI, 1999, p. 622).

Se a educação tem servido à construção de dois tipos bem marcados e específicos de subjetividade, amparada na divisão da classe social, faz-se necessário ressignificá-la e a sua linguagem constantemente, a fim de que possa, de fato, contribuir para a emancipação humana e não para servir à produção de indivíduos que cumprem acriticamente o receituário do sistema capitalista (TONET, 2005). Ora, o fenômeno educacional manifesta-se como ato histórico-político; as pessoas são educadoras-educandas e devem ter sempre mais condições de ler a si e ao mundo, tendo capacidade de reescrever a realidade no encontro com os outros, em formação humana rigorosa, integral e permanente. Assim, poderá o fenômeno educacional manifestar-se plenamente como fenômeno antropológico, anunciando que podemos ser mais, denunciando os impedimentos, efetivando, enfim, uma perene educação em linguagem libertadora.

Referências

ADAMS, Telmo. STRECK, Danilo R. América Latina. In: STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 4. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

ARISTÓTELES. *A política*. Tradução: Nestor Silveira Chaves. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

BASTOS, Fábio da Purificação de. Discurso. In: STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 4. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Linguístico (Capital, Mercado). In: CATANI, Afrânio... [et al.]. (Orgs.). *Dicionário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

BOURDIEU, Pierre. *A Economia das Trocas Linguísticas*. 2.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Método Paulo Freire*. 18. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *História do menino que lia o mundo*. Veranópolis: ITERRA, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Algumas palavras sobre a cultura e a educação. In: ROCHA, Gilmar. TOSTA, Sandra Pereira. *Antropologia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

BUZON, Frédéric de. KAMBOUCHNER, Denis. *Vocabulário de Descartes*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Unesp, 1999.

COMTE-SPONVILLE, André. *A filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

COOK-GUMPERZ, Jenny (org.). *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

DUSSEL, Enrique. *1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade*. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.

EPSTEIN, Isaac. *Gramática do poder*. São Paulo: Ática, 1993.

FERRAREZI JR., Celso. *Pedagogia do silenciamento – a escola brasileira e o ensino de língua materna*. São Paulo: Parábola, 2014.

FREIRE, Ana Maria Araújo. ANA MARIA ARAÚJO FREIRE. [Entrevista concedida a] Giane Maria de Souza e João Francisco de Borba. *Contrapontos*, Itajaí, v.7, n. 3, p. 671-687, set./ dez. 2007.

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

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martins. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 51. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 75. ed. São Paulo / Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 28. ed. São Paulo / Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FURTADO, Celso. *O mito do desenvolvimento econômico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 1: A vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. São Paulo: Paz e Terra, 2020. (Coleção Biblioteca de Filosofia).

GADOTTI, Moacir. *Educação e compromisso*. Campinas, Papyrus. 1985.

GROPPO, Luís Antonio. Educação e sociedade capitalista em Marx, Durkheim e Weber: indícios da educação não formal e de uma concepção plural de educação. In: GROppo, Luís Antonio [et al]. *Sociologia da educação sociocomunitária: ensaio sobre o campo das práticas socioeducativas e a educação não formal*. Holambra: Editora Setembro, 2013.

KLEIN, Remí. Ler/Leitura. In: STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 4. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro I. Tomo I. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MESSIAS, Elvis Rezende. Filosofia da Educação e dignidade integral da pessoa: questões fundamentais e diálogos interdisciplinares. In: MESSIAS, Elvis Rezende. DINIZ, Cássio (Orgs.). *Dignidade humana e educação: contribuições interdisciplinares*. Porto Alegre: Fi, 2021.

MONDIN, Battista. *O homem, quem é ele?* Elementos de Antropologia Filosófica. Tradução de R. Leal Ferreira e M. A. S. Ferrari. São Paulo: Paulus, 1980.

NOGUEIRA, Maria Alice. Capital Cultural. In: CATANI, Afrânio... [et al.]. (Org.). *Dicionário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

OLIVEIRA, Paulo César. *Fundamentos do pensamento de Paulo Freire*. Três Corações: EdiarTE, 2004.

PASSOS, Luiz Augusto. Leitura de mundo. In: STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 4. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

PRATA, Maria Regina dos Santos. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. *Revista Brasileira de Educação*, n. 28, jan. /fev. /mar /abr. 2005.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34 jan/abr 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 4. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

TONET, Ivo. *Educação, cidadania e emancipação humana*, 2005. Disponível em: <http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/EDUCACAO_CIDADANIA_E_EMANCIPACAO_HUMANA.pdf> Acesso em: 31 mai. 2021.

TORRES, Carlos Alberto. *Pedagogia da luta: da Pedagogia do oprimido à escola pública popular*. Tradução de Luzia Araújo, Talia Bugel. Campinas: Papirus, 1997.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.6, p. 69-97, 1992.

VASCONCELOS, Valéria Oliveira de. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. 50 anos da Pedagogia do Oprimido: reflexões sobre (re)existência no Brasil e na América Latina. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 294-313, mai./ago. 2018.

ZITKOSKI, Jaime José. *Paulo Freire e a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

AUTOR 1 – Elvis Rezende Messias

E-mail: elvismessias.prof@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-5395-1964>

AUTOR 1 – Ana Paula Ferreira

E-mail: anapaulakarenina@yahoo.com.br

<http://orcid.org/0000-0001-7634-4334>

Recebido em: **31/05/2021**

Aprovado em: **04/07/2021**