

**EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO: O PROCESSO DE  
CONSCIENTIZAÇÃO EM PAULO FREIRE**

[EDUCATION AND TRANSFORMATION: THE PROCESS OF CONSCIENTIZAÇÃO IN  
PAULO FREIRE]

**João Paulo Araújo Pimentel Lima**  
[pimentel-jp@hotmail.com](mailto:pimentel-jp@hotmail.com)

*Graduação em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (2011) e Pedagogia pela Unicesumar (2022). Especialização em Ciência Política pela Unicesumar (2023). Mestrado em Ética e Filosofia Política pelo Mestrado Acadêmico em Filosofia da Universidade Federal do Ceará (2017). Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2023). Professor efetivo da Secretaria de Educação de Fortaleza.*

**Eduardo Ferreira Chagas**  
[ef.chagas@uol.com.br](mailto:ef.chagas@uol.com.br)

*Graduação em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (1989). Mestrado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais (1993). Doutorado em Filosofia pela Universität Kassel – Alemanha (2002). Pós-Doutorado em Filosofia pela Universität Munster – Alemanha (2018-2019). Professor efetivo (Associado 4) do Curso de Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Ceará. Professor do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia e professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Atualmente, é Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq (PQ nível 2).*

**DOI: [10.25244/1984-5561.2024.6182](https://doi.org/10.25244/1984-5561.2024.6182)**

Recebido em: 22 de maio de 2024. Aprovado em: 20 de maio de 2025

Caicó, ano 17, n. 2, 2024, p. 67-79  
ISSN 1984-5561 - DOI: [10.25244/1984-5561.2024.6182](https://doi.org/10.25244/1984-5561.2024.6182)

Fluxo Contínuo



**Resumo:** A atualidade da obra de Paulo Freire salta aos olhos quando nos deparamos com um mundo ainda brutalmente desigual, dividido entre uma minoria rica e a grande maioria pobre. O abismo que separa as classes antagônicas não é mero fruto do acaso ou dos desígnios divinos, mas resultado da marcha humana através dos séculos. Por isso, perguntamo-nos sobre o papel da educação na demanda urgente de transformar a dura realidade hodierna em um lugar em que todos possam viver e se desenvolver com dignidade. Essa busca, portanto, é política e exige uma educação que encare o desafio da práxis. Por isso, para esse estudo, adentraremos na reflexão de Freire sobre a conscientização e a importância dessa categoria para uma educação transformadora.

**Palavras-chave:** Educação. Transformação. Conscientização.

**Abstract:** The relevance of Paulo Freire's work is evident when we observe a world that is still brutally unequal, divided between a rich minority and a large poor majority. The abyss that separates the antagonistic classes is not mere luck or divine design, but the result of human progress through the centuries. Therefore, we ask ourselves about the role of education in the urgent demand to transform the modern world into a place where everyone can live and develop with dignity. This search, therefore, is political and requires an education that faces the challenge of praxis. Therefore, for this study, we will delve into Freire's reflection on conscientização and the importance of this category for transformative education.

**Keywords:** Education. Transformation. Conscientização.

## INTRODUÇÃO

“A educação não transforma o mundo, a educação muda as pessoas, as pessoas transformam o mundo”. Essa pequena frase atribuída a Paulo Freire consegue resumir muito do seu pensamento<sup>1</sup>. O que é importante destacar aqui é a recusa de soluções mágicas compreendidas a partir da dinâmica educacional, como se a execução de políticas educacionais exitosas obrigatoriamente repercutiria em mudanças significativas nas variadas áreas da sociedade e na vida privada de cada um. Não é a educação, enquanto atividade de instrução e formação, que automaticamente irá mover as transformações sociais, ou imprimir nos corações humanos um desejo irresistível para participar ativamente da vida pública. Quem opera as transformações são os homens e as mulheres conscientes de sua condição no mundo. É a atividade humana que transforma a natureza e a dinâmica sociopolítica.

Mas o mesmo Freire complementa o que recortamos no parágrafo anterior: “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (2000, p.31). Ou seja, a educação não funciona como uma varinha mágica resolvedora de problemas, mas, para se resolver os problemas, ela tem uma contribuição a oferecer. Sem a prática educativa adequada, o horizonte da transformação fica cada vez mais distante. Isso quer dizer que, apesar de não poder resolver todos os problemas por conta própria, a educação pode alguma coisa. E é exatamente essa “alguma coisa” que desejamos discutir aqui.

Se estamos falando em mudança e transformação, partimos do pressuposto que algo precisa ser mudado, seja no nosso país ou no mundo. O pensador brasileiro Leonardo Boff afirma que vivenciamos três crises que colocam nossa existência em risco: “a crise social, a crise do sistema de trabalho e a crise ecológica” (2009, p. 13). Estamos num mundo de desigualdades, onde uma minoria que maneja as engrenagens do sistema financeiro vive na opulência, enquanto a esmagadora maioria luta para sobreviver. Além disso, o modo como nos relacionamos com a natureza torna nossos dias potencialmente aniquiladores de qualquer futuro para a nossa espécie nesse planeta. Essa visão de Boff é compartilhada por outros pensadores da ética contemporânea. Enrique Dussel defende que o atual processo de globalização é, simultaneamente, um processo de exclusão, que produz vítimas em diversos níveis (2012, p. 17). Zygmunt Bauman, aproximando-se da posição de Dussel, fala na obra *Tempos líquidos* de uma globalização negativa (2007, p. 13).

De fato, essas análises podem ser corroboradas por diversas pesquisas estatísticas. Tomemos como exemplo os dados divulgados num relatório recente da Oxfam:

O 1% mais rico do mundo ficou com quase 2/3 de toda riqueza gerada desde 2020 – cerca de US\$ 42 trilhões -, seis vezes mais dinheiro que 90% da população global (7 bilhões de pessoas) conseguiu no mesmo período. E na última década, esse mesmo 1% ficou com cerca de metade de toda riqueza criada. Pela primeira vez em 30 anos, a riqueza extrema e a pobreza extrema cresceram simultaneamente (LUHBY, 2023).

Essa espantosa desigualdade se reflete no acesso aos bens mínimos para uma vida digna que todo ser humano deveria possuir. No Brasil, por exemplo, a cada dez habitantes, três vivem abaixo da linha da pobreza e um em condição de extrema pobreza. A extrema pobreza, então,

<sup>1</sup> Embora tenha ficado bem conhecida, a frase que abre o texto não se encontra nas obras de Freire; mas existem formulações com sentido análogo, como no texto *Algumas notas sobre conscientização* presente na obra *Ação cultural*, onde ele critica a ideia superficial de pensar a “educação como alavanca da transformação da realidade” (2015, p. 247).

alcança 17,9 milhões de brasileiros (SILVEIRA, 2022). Até mesmo o acesso à água potável, um bem essencial para a vida, ainda não foi universalizado. No nosso país, ele não chega a 33 milhões de habitantes (VELASCO, 2023). O problema, no entanto, não é falta de recurso, mas como ele é repartido. No mundo capitalista globalizado, aquela diminuta parcela mais abastada concentra a maior parte da riqueza, deixando as maiorias com proporcionalmente uma fatia ínfima.

Temos, sem dúvida, um cenário preocupante, onde milhões vivem em estado de privação e padecem de inúmeras formas de sofrimento. A educação, como dissemos, não é uma ferramenta reparadora que vai alterar subitamente essa realidade, mas pode impulsionar o processo de conscientização e, por consequência, a participação crítica dos cidadãos na resolução dos problemas de suas comunidades. Conforme nos ensina Karl Marx, é a humanidade que molda sua história e plasma sua realidade (MARX, 2011). Por isso, precisamos discutir que tipo de educação pode cooperar nesse processo.

Os primeiros teóricos da educação na modernidade tinham uma visão otimista e ingênua em relação à formação humana. A educação era pensada como um processo redentor do indivíduo em relação a sua condição social. Nessa abordagem, as limitações da sociedade de classe, a diversidade cultural e as privações materiais que afetavam as camadas mais pobres não eram levadas em conta. Uma boa educação, nessa perspectiva, levaria aos poucos ao desenvolvimento individual e social. Não notavam que a dinâmica de exploração da classe trabalhadora e os privilégios reservados aos mais abastados, inseridos num modo de produção que estimula a acumulação enquanto os direitos aos mais necessitados são sufocados, inviabilizava qualquer possibilidade de uma ascensão por igual por meio do mais bem elaborado sistema educativo que fosse. Uma educação redentora não era possível no capitalismo.

Os pensadores que vieram após esse primeiro grupo de pedagogos e filósofos da educação, não só irão negar esse potencial emancipador por meio da educação como indicarão o inverso: o caráter alienante da educação na sociedade de classe. Avaliando essa diferença, Saviani (1999) classifica o primeiro grupo como teóricos “não-críticos” - por ignorarem as dinâmicas da sociedade capitalista - e o segundo como “crítico-reprodutivistas” - por descobrirem o lugar da educação na mecânica dessa sociedade. Vejamos como Luckesi diferencia a tendência redentora dessa segunda abordagem (reprodutora):

A diferença fundamental entre a tendência anterior e esta é que a educação *redentora* atua *sobre* a sociedade como uma instância corretora dos seus desvios, tornando-a melhor e mais próxima do modelo de perfeição social harmônica idealizada. A interpretação da educação como *reprodutora* da sociedade implica entendê-la como um elemento da própria sociedade, determinada por seus *condicionantes* econômicos, sociais e políticos — portanto, a serviço dessa mesma sociedade e de seus condicionantes (1994, p.41).

Os sociólogos do século XX que se debruçaram sobre a análise da sociedade capitalista não deixaram de assinalar a função da educação na sustentação desse sistema. Bourdieu e Passeron chamaram atenção ao caráter ideológico dos sistemas educativos ao se estruturarem em vista da reprodução dos interesses da sociedade de classes. Ou seja, a educação cumpre um papel bem definido para que esse modelo social e econômico possa se perpetuar (BOURDIEU; PASSERON, 1975.). Nas palavras de Bárbara Freitag:

O sistema educacional é visto como uma instituição que preenche duas funções estratégicas para a sociedade capitalista: a reprodução da cultura [...] e a

reprodução da estrutura de classes. Uma das funções se manifesta no mundo das “representações simbólicas” (Bourdieu) ou ideologia, a outra atua na própria realidade social. Ambas as funções estão intimamente interligadas, já que a função global do sistema educacional é garantir a reprodução das relações sociais de produção. Para que essa reprodução esteja totalmente assegurada, não basta que sejam reproduzidas as relações factuais que os homens estabelecem entre si (relações de trabalho e relações de classe), precisam também ser reproduzidas as representações simbólicas, isto é, as ideias que os homens se fazem dessas relações. Durkheim, Parsons, Dewey e Mannheim praticamente reduziram a função das instituições escolares a essa última, ou seja, a reprodução de cultura, deixando de lado o que Bourdieu chama de reprodução social, isto é, a função de perpetuar a própria estrutura social hierarquizada, imposta por uma classe social a outra. (2005, p. 48).

Essa linha de raciocínio é enriquecida com a contribuição de Louis Althusser e seu conceito de “aparelho ideológico de Estado” (AIE), no qual englobaria, além de outras esferas da sociedade, a educação. Para ele, a educação cumpre um papel alienante de submissão do educando àquela realidade específica, justificando e, ao mesmo tempo, disfarçando as estruturas de classe. A educação é vista como braço do Estado para fazer valer a vontade de quem o controla, legitimado a estrutura social vigente:

A escola atua no interesse da estrutura de dominação estatal e, em última instância, no interesse da dominação de classe. Essa dominação não se dá por via direta, através da aplicação explícita da violência, mas de maneira disfarçada, com o consentimento dos indivíduos que sofrem a violência da “ação pedagógica”. A escola tem, pois, uma função básica de reprodução das relações de produção (FREITAG, 2005, p. 60)

Diante desse cenário pessimista desenhado pelos pensadores franceses, seria possível dizer que se o objetivo de certo Estado for garantir, numa sociedade de classes, o domínio de uma classe sobre a outra, a ideologia difundida pelos seus aparelhos estará a serviço da manutenção desse sistema e jamais da real transformação. Assim, como poderíamos reafirmar que os homens e as mulheres moldam verdadeiramente e livremente a realidade se suas ações estão condicionadas aos ditames do Estado? E, se o Estado usou dos sistemas educativos, midiáticos ou até mesmo religiosos, para inculcar nos cidadãos certa visão de mundo, como essa mesma educação – na forma como expusemos antes – pode impulsionar homens e mulheres ao horizonte da transformação? Bem, pensando assim seria impossível. Mas a realidade não funciona dessa forma mecânica. Não é porque recebemos certos conteúdos (científicos ou simbólicos) por parte da educação formal que isso nos impede de vivenciar outras experiências e outros saberes por meio de diferentes situações. Não somos animais que, depois de adestrados, perdem totalmente a disposição para fazer algo diferente. Nem tampouco robôs capazes de reproduzir somente aquilo que nos foi depositado no momento de nossa construção. Temos a possibilidade de pensar livremente e, motivados pela nossa experiência diária, podemos a qualquer momento nos admirar e questionar o que acontece, como acontece e por que acontece. E podemos exprimir isso de modo coletivo, através do diálogo crítico, até mesmo no contexto educacional. A não ser numa situação de extrema repressão, como numa ditadura, o Estado não pode controlar todas as possibilidades dialógicas e as ideologias que circulam na sociedade. Gramsci destaca que o Estado, mesmo na tentativa de garantir sua hegemonia, não pode sufocar totalmente as massas, sob o risco de atizar o enfretamento:

O fato da hegemonia pressupõe indubitavelmente que sejam levados em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida, que se forme um certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa; mas também é indubitável que tais sacrifícios e tal compromisso não podem envolver o essencial, dado que, se a hegemonia é ético-política, não pode deixar de ser também econômica, não pode deixar de ter seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica. (2007, p. 480)

Dessa forma, a escola, a igreja, a mídia independente, todos os elementos que fazem parte do que Gramsci chama de sociedade civil, possuem uma certa liberdade de pensamento e, por isso, podem manifestar-se com um ponto de resistência e desgaste da estrutura vigente: “as superestruturas da sociedade civil são como o sistema das trincheiras na guerra moderna” (GRAMSCI, 2007, p. 24). Para Freitag:

Gramsci vai ser o autor que atribui à escola e a outras instituições da *sociedade civil* (ou seja, aos AIE de Althusser) essa dupla função estratégica (ou seja, a função dialética) de conservar e minar as estruturas capitalistas (2005, p. 67).

Levando em conta, portanto, a dinâmica dialética da sociedade civil, especialmente da educação, podemos retornar agora ao exposto nos primeiros parágrafos dessa introdução: qual o papel da educação no processo de transformação do mundo?

Freire irá afirmar que educadores críticos podem demonstrar junto aos seus educandos que a transformação é possível, que a realidade não é estática, mas que é possível compreendê-la e criticá-la (2020a, p. 110). Que também é possível a organização e luta coletiva. E que essa ação, coletiva e refletida, é a práxis que transforma o mundo e quem a exerce.

Para essa pesquisa, portanto, buscaremos investigar o papel da educação para essa práxis educativa transformadora. Iremos trabalhar a questão desde o quadro teórico proposto por Paulo Freire, investigando o processo de conscientização a partir de suas obras.

## 1 CONSCIENTIZAÇÃO

A preocupação de Paulo Freire com o processo de conscientização de homens e mulheres não é mero capricho teórico de sua pedagogia ou algo injustificado e sem fundamentação. Também não se configura como recurso ideológico ou puramente político, como seus críticos costumam dizer. Há pelo menos dois grandes fatores que sustentam a composição teórica de Freire que une educação e política. Primeiramente, é preciso buscar as razões para uma educação conscientizadora (ou libertadora) na própria natureza humana; aqui temos uma abordagem filosófica que se debruça sobre reflexões de caráter ontológico e antropológico. Em segundo lugar, as próprias condições histórico-sociais dos países periféricos demandam um modelo pedagógico crítico, que possa estimular a superação das contradições materiais em consonância com a vocação ontológica da humanidade: ser mais! Vejamos em partes.

Inspirado em autores existencialistas (cristãos e ateus), como Gabriel Marcel, Martin Heidegger, Jean-Paul Sartre, Emmanuel Mounier, Eric Fromm e, especialmente, nos trabalhos do

professor Álvaro Vieira Pinto – constantemente citado em suas obras - Paulo Freire alicerça sua teoria educacional partindo de uma concepção específica de ser humano. Para ele, homens e mulheres são seres incompletos, inconclusos e inacabados. Nas palavras de José Eustáquio Romão: “[...] todos os seres são incompletos, porque necessitam uns dos outros; são inconclusos, porque estão em evolução; e são inacabados, porque são imperfeitos” (2010, p. 292). Tais características diferenciam os homens dos demais animais, que agem instintivamente segundo sua biologia. Os homens, ao contrário dos animais irracionais, experienciam um forte sentimento de insatisfação, derivado de suas determinações ontológicas, o que os leva a busca do *ser mais*.

Isso significa que não podemos definir a história humana e a história de cada homem e de cada mulher de forma estática ou fatalista. A natureza humana impele homens e mulheres a se construírem coletivamente com o mundo, em busca do *ser mais*. Temos aqui, portanto, o que autor chama de vocação ontológica do ser humano. Essa vocação nada mais é que a constante procura pela humanização do mundo. Humanização e desumanização são duas possibilidades históricas da humanidade. Enquanto a humanização é percebida como uma vocação ontológica, dada a incompletude da existência humana; a desumanização é o resultado das relações de opressão, quando homens e mulheres se tornam “ser para o outro”, são coisificados (FREIRE, 1969, p. 127). Resumindo: a vocação ontológica de homens e mulheres consiste em sua vocação para o *ser mais*, para a humanização, isto é, a permanente procura pelo conhecimento de si e do mundo e pela conquista da libertação (ZITKOSKI, 2010, p. 369).

A conscientização, portanto, manifesta-se como um desdobramento natural da vocação para humanização, para a compreensão e transformação do mundo. Como somos seres inacabados, realizamo-nos no mundo e com o mundo, entendendo-o e transformando-o em comunhão com a humanidade. A história, portanto, faz-se na práxis transformadora, não é dada ou pré-determinada, mas fruto da ação e reflexão humana. Mas, para que isso seja alcançável – para que homens e mulheres se reconheçam e se realizem coletivamente no processo de desvelamento e transformação do mundo - é necessária uma educação que estimule essa inserção crítica na realidade. Por isso o processo de conscientização é uma exigência da vocação humana para o *ser mais*, e mais, é também uma necessidade do tempo histórico de Paulo Freire e do nosso próprio tempo.

Não só o Brasil, mas a América Latina e, por analogia, os países africanos e asiáticos, ou seja, a periferia do mundo ocidental, moldaram sua história sob a intervenção de nações estrangeiras. Nossa condição de país colonizado não foi simplesmente revogada com a independência política (DUSSEL, 1982). Isso significa que ainda estamos presos em estruturas coloniais, que geram dependência estrangeira, minam nossa soberania e ajudam a produzir os mais variados problemas sociais, como a desigualdade e a negação de direitos básicos. A educação enquanto sistema nacional, colabora com esse processo. Freire denominou de *educação bancária* o modelo acrítico que incute ao educando a mecânica da reprodução do mundo, que transforma o processo educativo simplesmente no ato de depositar conteúdos, buscando manter o educando desumanizado, adaptando-o ao mundo e embaçando qualquer horizonte de transformação (FREIRE, 1969, p. 128). Como hoje, nossos modelos educacionais, atualizados pela BNCC e as contrarreformas educacionais promovidas na administração do presidente Michel Temer, acentuaram ainda mais o caráter reprodutor do modelo neoliberal, uma proposta pedagógica conscientizadora ainda se apresenta útil e necessária para romper com esse ciclo alienante de reprodução do *mesmo*, oportunizando a homens e mulheres sua verdadeira vocação ontológica.

Conscientização, portanto, é uma categoria central do pensamento freiriano por estar imbricada ao processo de educação crítica e libertadora. Não podemos falar em *ser mais* sem a consciência de si e do mundo, sem a compreensão mínima dos nexos causais que permeiam a estrutura (política, econômica, social e cultural) da sociedade moderna, sem a desocultação da realidade. Do mesmo modo, não é possível atuar em favor da transformação do mundo sem

transformar o meio formador de subjetividades e promotor dos valores – a educação. Logo, o processo de conscientização foi pensado por Freire como elemento indispensável para a vocação ontológica do ser humano e como parâmetro pedagógico sem o qual a educação se limita a ingênua reprodução e repetição da realidade vigente. Vejamos, então, como o autor define o termo em sua obra.

Antes de qualquer coisa, é preciso esclarecer que o termo “conscientização” não foi criado por Paulo Freire. Na obra *Conscientização* ele dá o crédito aos pesquisadores do ISEB, em especial a Álvaro Vieira Pinto e Alberto Guerreiro Ramos. Já a difusão do termo foi obra de Dom Helder Câmara (2016, p. 55). Não obstante, a forma como Freire encara o conceito é diversa. Para ele, a conscientização se configura como um processo contínuo e dialético que envolve teoria e prática. Por mais que a apreensão teórica das causas de dominação e opressão nesse emaranhado de relações que engendram a sociedade hodierna já seja suficientemente complexa e demande certo esforço intelectual, essa “tomada de consciência” ainda não é conscientização. Faz-se necessário que essa compreensão da realidade se volte como ação na própria realidade. O processo de conscientização se encontra na inserção crítica na realidade, é um aprofundamento da tomada de consciência (FREIRE, 1987, p. 102). Numa palavra, a conscientização em Freire significa a articulação crítica entre o conhecimento e a ação, entre a compreensão e a transformação do mundo. Essa unidade dialética é fundamental, pois somente a tomada de consciência não é capaz de transcender o sujeito e transformar magicamente o meio, nem impele naturalmente, como uma força moral irresistível, homens e mulheres a essa missão. É preciso que o processo se complete já na prática, na ação organizada e coletiva. E, da mesma forma que a teoria isolada não muda o mundo, a ação não refletida, não precedida pela compreensão crítica da realidade, também não se manifesta com conscientização, mas como mero ativismo. Por isso, a verdadeira percepção crítica da realidade só pode ocorrer quando o ser se lança à realidade munido dos instrumentos teóricos que a descodifica, e esse ato não é solipsista. É em comunhão que os homens se educam e se conscientizam.

Para melhor compreender o termo, vejamos como o autor o desenvolveu no decorrer de sua obra, começando pela *Educação como Prática da Liberdade*, de 1967. Nela, Freire ainda não reconhece a dialética imprescindível entre teoria e prática, como admite anos depois (FREIRE, 2020b, p.142)<sup>2</sup>, e chega a afirmar, logo nas palavras iniciais da obra, que a promoção da conscientização das massas - entendida como um movimento de autorreflexão e tomada de consciência - levaria diretamente à inserção crítica na história (1967, p. 36)<sup>3</sup>. Essa formulação teórica seria aperfeiçoada pouco tempo depois, na *Pedagogia do Oprimido* e no ensaio *Extensão ou comunicação?*. Nelas, Freire apresenta sua teoria da ação dialógica, cujas categorias estão obrigatoriamente inseridas numa perspectiva de práxis, ou seja, de ação e reflexão sobre o mundo afim de transformá-lo (1987, p. 171). Neste sentido, qualquer entendimento que o desvelamento do mundo ou a tomada de consciência das causas de opressão funcionariam como motivadores naturais para a ação transformadora é superado; na *Pedagogia do Oprimido* ação e reflexão caminham juntas, num movimento dialético, pois são complementares: a reflexão se completa na ação transformadora<sup>4</sup>, que, por sua vez, só configura práxis se fundamentada teoricamente (1987, p. 78). Em outras palavras, a conscientização é a consciência histórica, é a ação refletida sobre a realidade que se

<sup>2</sup> Mesmo assim a categoria de *conscientização* será constantemente mal interpretada, levando Freire a até mesmo deixar de usá-la (GERHARDT, 1996, p. 152). Podemos dizer que Dussel irá reabilitá-la no final da década de 1990, depois da morte de Freire, em sua *Ética da Libertação*.

<sup>3</sup> Posição explicitada também na seguinte passagem ao final da obra: “Acontece, porém, que a toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação. Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age” (FREIRE, 1967, p. 105).

<sup>4</sup> Nas palavras de Freire: “práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento e ação” (FREIRE, 1987, p. 92).



desvela a partir do momento que buscamos apreendê-la, “daí que seja a conscientização o aprofundamento da tomada de consciência” (1987, p. 102).

Complementando as teses apresentadas na *Pedagogia do Oprimido*, na obra *Conscientização*, Freire define de forma bastante clara essa relação dialética entre teoria e prática: “[...] a conscientização não consiste num ‘estar diante da realidade’ assumindo uma posição falsamente intelectual. Ela não pode existir fora da práxis, ou seja, fora do ato ‘ação-reflexão’” (2016, p. 56). A conscientização, portanto, não se resume a apreensão teórica das causas da opressão (“tomada de consciência”)<sup>5</sup>. Ela é o desenvolvimento crítico desta “tomada de consciência”, é “engajamento histórico”: “[...] por ser inserção crítica na história, ela implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo” (2016, p. 57). Há, por conseguinte, a superação de uma postura meramente intelectual de compreender a realidade afastada da ação: “conhecer e transformar a realidade são exigências recíprocas” (FREIRE, 2015, p. 151).

A obra *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* reúne textos escritos por Paulo Freire entre 1968 e 1974, e traz reflexões importantes para a questão da conscientização. Em *Ação cultural e conscientização*, ele aprimora sua teoria sobre os níveis de consciência, já mencionada em sua primeira obra (*Educação como prática de liberdade*), estabelecendo três patamares de entendimento e percepção da realidade e suas condições materiais. Tais níveis, é preciso frisar, não são pensados por Freire como formas hierárquicas e cristalizadas por onde os sujeitos “evoluem” paulatinamente em sua caminhada histórica de aquisição e produção da cultura e do saber. Entre as três modalidades de consciência não há um limite intransponível, pois podem muito bem coexistirem, em certo grau, de forma conjunta nas subjetividades. A primeira delas, chamada *consciência semi-intransitiva*, refere-se a um estado de quase imersão na realidade, onde torna-se praticamente impossível uma análise estrutural dos fatos, pois o que essa consciência capta, na verdade, são apenas recortes da realidade; trata-se, portanto, de uma percepção distorcida, característica das sociedades dependentes (FREIRE, 2015, p. 119). Nessa condição nunca se alcança uma explicação natural para os problemas sociais, abre-se margem para fatalismos e concepções mágicas acerca da realidade. Quando o nível de percepção se amplia e a consciência começa a dar conta da condição de classes que marca a sociedade, com suas contradições e dimensões variadas, chega-se num nível de *transitividade-ingênua*. Aqui “as massas populares se fazem ansiosas por liberdade, por superar o silêncio em que sempre estiveram” (FREIRE, 2015, p. 125). Tal situação também põe em alerta as classes dominantes, que dependendo da pressão recebida, podem mover certas reformas que não irão mexer no sistema em sua essência. Essa ambiguidade é manifesta como dupla revelação, onde as classes se percebem, mas ainda sem profundidade teórica que permita desvelar as entranhas do sistema.

É no terceiro nível – a *consciência crítica* – que o processo de conscientização encontra seu lugar. Esse nível exigirá o conhecimento técnico para o entendimento das causas de opressão e exclusão, a crítica a esse modelo e a projeção de alternativas para uma nova realidade: “a mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação” (FREIRE, 2020a, p. 77). As categorias de *denúncia* e *anúncio* estão intimamente ligadas à conscientização: “não há conscientização popular sem uma radical denúncia das estruturas de dominação e sem o anúncio de uma nova realidade a ser criada” (FREIRE, 2015, p. 132). Na leitura de Ofélia Marcondes:

<sup>5</sup> Sobre a necessidade da práxis, escreve Freire: “a simples superação da percepção ingênua da realidade por uma crítica não é bastante para que as classes oprimidas se libertem. Para tal, elas necessitam organizar-se revolucionariamente e revolucionariamente transformar a realidade” (FREIRE, 2015, p. 155).

A denúncia é a comunicação que expõe as relações de opressão, de reificação, colocando a nu como a sociedade capitalista oprime as pessoas que, sem a tomada de consciência, se tornam incapazes de denunciar essas relações de opressão. O anúncio somente é possível mediante a libertação das relações de opressão pela conscientização e este anúncio é o de novo modo de produção da existência já sem as amarras da opressão (2022, p.20).

A construção desses momentos é - e sempre será – coletiva, dialógica; não se denuncia ou anuncia sozinho, nem se realiza esse movimento de cima pra baixo, isto é, não se faz com *vanguardismo*, mas se realiza com e pelas massas.

O horizonte do processo de conscientização é a ação cultural e, em seguida, a revolução cultural (FREIRE, 2015, p. 138). Enquanto o primeiro momento consiste no movimento que após criticar a realidade de opressão vigente volta-se agora pela realização do anúncio, o segundo se concretiza com a revolução já no poder. Não há dúvida do espírito político que permeia a educação freiriana. E esse caráter político é essencial, ou melhor, não só essencial, mas diríamos até mesmo que é obrigatório. Educação e política caminham juntas. Isso porque Freire situa sua reflexão a partir dos oprimidos. E para eles tudo é política. A educação precisa ser conscientizadora, fomentar a libertação, desvelar as engrenagens do sistema e mover os sujeitos no horizonte da transformação, da inserção crítica na história.

## 2 MÉTODO PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

Na obra *Educação como prática da liberdade*, Freire conta que atuando pelo Movimento de Cultura Popular do Recife, coordenava um projeto voltado a educação de adultos em que buscava superar o esquema da escola tradicional, valorizando uma perspectiva dialógica:

De acordo com as teses centrais que vimos desenvolvendo, pareceu-nos fundamental fazermos algumas superações, na experiência que iniciávamos. Assim, em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o *Coordenador de Debates*. Em lugar de aula discursiva, o *diálogo*. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o *participante de grupo*. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, *programação compacta*, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado (1967, p. 103).

O Círculo de Cultura trazia mudanças significativas na metodologia de sala de aula como alternativas ao ensino tradicional, sendo seu alvo favorecer o diálogo crítico entre educador e educandos. O objetivo do processo educativo, logo, não poderia ser compreendido como uma transmissão mecânica de conteúdos, os debates visavam o esclarecimento de situações específicas, caras ao mundo de sentidos do educando, e à ação em vista dessas situações. Freire, ainda na mesma obra, relata que busca, então, pensar esse modelo do Círculo de Cultura para a alfabetização de adultos. Daí, seremos apresentados, nessa e em várias obras seguintes (como na *Pedagogia do oprimido*), as fases do seu método: levantamento do universo vocabular, escolha das palavras

geradoras, criação de situações existenciais de interesse do grupo, elaboração das ficha-roteiro e o momento da descodificação. Queremos, contudo, salientar que esse método não representa um esquema rigoroso e universal que deverá basear a experiência pedagógica da alfabetização, e que também não é algo restrito ao processo de alfabetização. Consideramos que os momentos centrais do Círculo de Cultura funcionam como diretrizes adequadas a uma ação pedagógica libertadora, independentemente do nível ou modalidade de ensino em que esteja sendo aplicada. Primeiramente, pela mudança da disposição da sala de aula que passa do esquema verticalizado para um cenário horizontal, onde o educador deixa de ser a figura central e detentora do saber. Em segundo lugar, temos a valorização dos saberes que os educandos carregam e do próprio senso comum (FREIRE, 2020b, p. 118). A partir daí, as fases propostas por Freire se inserem na ação pedagógica libertadora como etapas imprescindíveis. O levantamento do universo vocabular implica a “entrada” do educador no mundo dos seus educandos, é a etapa da investigação. É preciso compreender o “universo” no qual os educandos vivem: seus hábitos, modos de ser, modos de se comunicar e suas adversidades. Com isso, é possível levantar temas geradores que façam sentido àquele grupo específico, pois foram extraídos do seu mundo de sentidos. A etapa seguinte, da problematização, deverá construir através do diálogo, do debate e da descodificação das situações sociológicas, a compreensão da realidade, desvelando aos poucos as causas de opressão. Assim, é finalmente possível, no encontro dialógico entre a ciência crítica do educador e a sabedoria popular dos educandos, produzir novos saberes que sustentarão a denúncia radical das relações de opressão e o anúncio do “novo”, o “inédito viável”. Freire denomina “inédito viável” o resultado da práxis de libertação que rompe as situações-limite, isto é, as barreiras que impedem homens e mulheres de exercerem sua liberdade (2020b, p. 277). O objetivo final do método é, portanto, a conscientização.

## CONCLUSÃO

Paulo Freire deixou em suas obras os caminhos para uma educação libertadora (ou transformadora). Como vimos, esses caminhos não são cristalizados. O método em Freire não é algo pronto e fechado em si mesmo. Ao contrário, a metodologia proposta em sua obra abre horizontes para o encontro com o outro, para, daí, criar-se o *novo* – o inédito viável.

As etapas pensadas para o círculo de cultura permitem imbuir o processo educativo – seja ela formal ou não-formal – com um ímpeto dialógico e libertador. Balizada pela denúncia das redes de opressão, uma educação conscientizadora pode ajudar a construir o anúncio de uma nova realidade e, assim, enfatizando a relação entre educação e política, impulsionar a transformação do mundo. Em tempos de avanço de ideologias extremistas, crescimento do fundamentalismo religioso e de disseminação organizada de desinformação nas mídias digitais, a inserção da pedagogia freiriana na educação brasileira funcionaria como um escudo para preservar a democracia e o Estado laico, além de promover o desvelamento crítico da realidade. Apesar das décadas passadas, a obra de Paulo Freire ainda é atual e imprescindível ao futuro do país.

**REFERÊNCIAS**

- BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BOFF, Leonardo. **Ethos mundial**: um consenso mínimo entre os humanos. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação**: na idade da globalização e da exclusão. Tradução de Ephraim Ferreira Alves, Jaime A. Clasen, Lúcia M. E. Orth. 4 ed. Petrópolis, Vozes: 2012.
- DUSSEL, Enrique. **Para uma Ética da Libertação Latino-Americana**: erótica e pedagógica. Tradução de Luiz João Gaio. Tomo III. São Paulo, Edições Loyola-UNIMEP: 1982.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural**: para a liberdade e outros escritos. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Trad. De Tiago Leme. São Paulo: Cortez, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. Papel da Educação na Humanização. **Revista Paz e Terra**, São Paulo, n. 9, p. 123-132, out. 1969.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 63. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020b.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 7. ed. São Paulo: Centauro, 2005.
- GERHARDT, Heiz Peter. Uma voz europeia: arqueologia de um pensamento. In: GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez, 1996.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Trad. De Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2007. 3v.
- LUCKESI, Cipriano. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUHBY, Tamy. 1% mais rico acumulou duas vezes mais riqueza do que resto do mundo em 2 anos. **CNN Brasil**. Nova York, 16 Jan. 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/economia/1-mais-rico-acumulou-duas-vezes-mais-riqueza-do-que-resto-do-mundo-em-2-anos/>. Acesso em: 18 set. 23.

MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. Tradução de Nelio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARCONDES, Ofélia. Paulo Freire: um panorama histórico-filosófico. **Revista Cactácea**. v.02, n.05, jul. 2022.

ROMÃO, Jose Eustáquio. Ontologia. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 32. ed. Campinas: Autores associados, 1999.

SILVEIRA, Daniel. Extrema pobreza bate recorde no Brasil em dois anos de pandemia, diz IBGE. **G1**. Rio de Janeiro, 2 Dez. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2022/12/02/extrema-pobreza-bate-recorde-no-brasil-em-dois-anos-de-pandemia-diz-ibge.ghtml> Acesso em: 18 Set. 2023.

VELASCO, Clara. Marco do Saneamento: investimento no setor precisa mais que dobrar para cumprir metas de universalização, aponta estudo. **G1**. Rio de Janeiro, 12 Jul. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2023/07/12/marco-do-saneamento-investimento-no-setor-precisa-mais-que-dobrar-para-cumprir-metas-de-universalizacao-aponta-estudo.ghtml> Acesso em: 18 Set. 2023.

ZITKOSKI, Jaime. Ser Mais. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.