

## **Formação da consciência crítica: relendo Paulo Freire**

Formación de la conciencia crítica: releendo Paulo Freire

*The formation of critical awareness: rereading Paulo Freire*

---

**Junot Cornélio Matos<sup>1</sup>**

junotcmatos@gmail.com

### **Resumo**

O artigo revisita a obra freiriana *Educação Como Prática da Liberdade*, tomando como categoria fundamental da obra freiriana a inconclusão do ser humano; ou seja, o ser humano no seu inacabamento, convicção antropológica desde a qual ele elabora sua teoria pedagógica. Considerando a riqueza e atualidade temática da obra escolheu-se proceder a leitura desde o Capítulo 4, “Educação e Conscientização”, abordando especificamente a categoria da Conscientização. O propósito será o de refletir como sobre a formação da consciência crítica como uma componente imprescindível à obra freiriana.

**Palavras-Chave:** conscientização, inconclusão, consciência crítica, teoria Pedagógica.

### **Abstract**

The article revisits Freire's work *How Education as a Practice of Freedom*, taking as a fundamental category Freire's work the inconclusiveness of the human being: human being in its incompleteness, as an anthropological conviction from which he elaborates his pedagogical theory. Considering the richness and nowadays validity of such work, it was chosen to carry out reading from Chapter 4, "Education and Awareness", specifically addressing the category of awareness. The purpose will be to reflect on the formation of critical awareness as an essential component to Freire's work.

**Key Words:** Awareness; inconclusion; critical awareness; pedagogical theory.

### **Resumen**

El artículo revisita la obra freiriana *Educación Cómo Práctica de la Libertad*, tomando como categoría fundamental de la obra de Freire la inconclusión del ser humano; es decir, el ser humano

---

<sup>1</sup> Profesor de la Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.

en su estado incompleto, convicción antropológica de la que elabora su teoría pedagógica. Teniendo en cuenta la riqueza y la actualidad temática de la obra fue elegido para llevar a cabo la lectura del capítulo 4 , " La Educación y El Conocimiento ", abordando específicamente la categoría de la Conocimiento. El objetivo será reflexionar sobre la formación de la conciencia crítica como un componente esencial de la obra de Freire.

**Palabras clave:** conocimiento, incompletitud, conciencia crítica, teoría pedagógica.

Recibido: 9/02/2015 - Aceptado: 23/03/2015

A superação da compreensão mecanicista da História, por outra que, percebendo de forma dialética as relações entre consciência e mundo, implica necessariamente uma nova maneira de entender a História. A História como possibilidade. Essa inteligência da História, que descarta um futuro predeterminado, não nega, porém, o papel dos fatores condicionantes a que estamos submetidos. Ao recusar a História como um jogo de destinos certos, como um dado, ao opor-se ao futuro como algo inexorável, a História como possibilidade reconhece a importância da decisão como ato que implica ruptura, a importância da consciência e da subjetividade, da intervenção crítica dos seres humanos na reconstrução do mundo.<sup>2</sup>

## Introdução

Nosso revisitar a obra freiriana *Educação Como Prática da Liberdade* esteve permeado pela premissa de que a prática docente somente encontra sua efetividade no respeito à liberdade do educando, suas culturas, identidades, e suas marcas psicológicas, políticas e sociais, no entendimento do ser como biopolítico-social. Compreender a educação como práxis<sup>3</sup> social é direcionar-se à perspectiva de uma intrínseca relação entre prática/teoria/prática na construção de uma vida coprometida com a tecitura de uma presença cidadã em si mesmo e no mundo. Além disso, é importante assinalar que a nosso ver a categoria fundamental da obra freiriana é a inconclusão do ser humano; ou seja, o ser humano no seu inacabamento. A esse propósito trazemos Brandão quando afirma:

... não somos humanos apenas porque somos racionais ou simbólicos. Somos humanos porque somos seres “aprendentes”. Os animais pertencem ao primado do condicionamento genético, da instrução, do treinamento, do adestramento, e esses são os limites de seu aprendizado. Nós, os humanos, somos seres disso tudo também. Mas, para além “disso tudo”, somos seres de algo bem mais complexo. Algo que ao longo da história foi recebendo nomes como capacitação, educação, formação humana. Afinal, os animais sabem e sentem. E nós

---

<sup>2</sup>Freire, Paulo. *Política e Educação*. São Paulo, Cortez., 1993, p.97.

<sup>3</sup> Modo de agir no qual o agente, sua ação e o produto de sua ação são termos intrinsecamente ligados e dependentes uns dos outros, não sendo possível separá-los. (Chauí, 1984, p. 20)

sabemos e sentimos. Mas a diferença está em que nós sabemos que sabemos, e nos sabemos sabendo (ou não sabendo); e nos sentimos sabendo e nos sabemos sentindo.<sup>4</sup>

Paulo Freire, em diferentes momentos de sua obra, enfrentou de forma segura e convicta essa questão do homem e da mulher enquanto seres em construção. Utilizando os termos *inconclusão*, *inacabamento*, ele se dedica a refletir sobre tal consciência como uma condição do ensinar. Aqui, ele problematiza a *invenção da existência* levantando questões de ordem éticas e estéticas e nos dá um testemunho de si, uma lição para nós:

Gosto de ser homem, de ser gente, porque não está dado como certo, inequívoco, irrevogável que sou ou serei decente, que testemunharei sempre gestos puros, que sou e que serei justo, que respeitarei os outros, que não mentirei escondendo o seu valor porque a inveja de sua presença no mundo me incomoda e me enraivece. Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feita tomo parte é um tempo de possibilidade e não de determinismo. Daí que exista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade.<sup>5</sup>

Com isso, está indicado, Freire fundamenta sua proposta educacional na convicção antropológica do ser humano e do mundo com seres inacabados, esboçados e vocacionados à humanização. Em sua análise, “na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento.”<sup>6</sup> Quer dizer, homens e mulheres são chamados a serem e existirem histórica, cultural e socialmente. Existe, portanto, uma condição ontológica que o move na direção de ser-mais e identifica o papel da Educação em sua finalidade última: prestar-se como mediação na formação do humano em nós. Considerando a riqueza e atualidade temática da obra *Educação Como Prática da Liberdade* escolhemos proceder nossa leitura desde o Capítulo 4, “Educação e Conscientização” e vamos abordar especificamente a categoria da Conscientização nesta reflexão. Na verdade, fazemos um corte conceitual a partir do texto, que poderá nos amparar na experiência que será relatada a seguir. Freire sabia-nos condicionados; porém, não definidos. Considerou-nos sujeito histórico em processos constante de construção. Neste sentido, colocou a questão da inconclusão do ser humano na gênese de sua epistemologia. Assim, pensou a educação como prática especificamente humana e defendeu a natureza ética do humano como sua marca mais peculiar, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana. Defendeu, por isso, que não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos.

---

<sup>4</sup> Brandão, Carlos Rodrigues. In Rocha, Gilmar. *Antropologia & Educação* / Gilmar rocha & Sandra Pereira Tosta . – Belo Horizonte : autêntica editora, 2009, p. 12.

<sup>5</sup> Freire, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1996, pp. 55-59.

<sup>6</sup> *Ibidem.*, p.50

Tal perspectiva nos induz a considerar que a construção da consciência é um projeto no sentido que deve encontrar apoio na dimensão existencial do ser humano. Projeto<sup>7</sup> a ser perseguido no próprio processo de construção do ser humano em suas diferentes e fundamentais relações. Quando falamos em relações fundamentais da pessoa humana, queremos dizer que o “ser” humano funda-se em relações. Quer dizer que a individualidade de cada um é, intrinsecamente, social.<sup>8</sup> Em nosso entendimento não há como separar a individualidade do ser humano de sua natureza social. Homens e mulheres produzimos socialmente as condições materiais necessárias à nossa existência. O mundo humano é, então, conforme o olhar *freiriano*, produto e produtor do ser humano. A expressão *mundo* já pressupõe o trabalho interativo do homem com a natureza; assim, o mundo é mundo humano; do mesmo modo que a expressão *humano* supõe a relação dialética do animal homem e mulher com a mesma natureza. Destarte, parece pertinente advogar a educação como prática social humana, processada ao longo da vida e produzida, no tecido social, lugar necessário e insubstituível da existência humana.<sup>9</sup> Sendo verdade, a autonomia é inerente à própria historicidade humana, à nossa busca de sentidos e significados para a vida e toda a natureza que nos envolve.

## 1. Educação e Formação

Alguns princípios que organizam nosso pensamento nesse texto como forma de ajudarmo-nos a situar o tema. Primeiramente, questionar a perspectiva da educação como prática social implicando no esforço de moldar o caráter humano segundo *um ideal*, orientando-se o pedagógico por um princípio moral superior.<sup>10</sup> Assim, como defende Freitag “o ideal pedagógico consiste no “cultivo da alma”. Este cultivo resulta de um esforço conjugado do discípulo e do mestre em aprimorar as faculdades físicas e espirituais de cada um”.<sup>11</sup> Para essa filósofa a educação se dá de dentro para fora. “Viver significa agir”.<sup>12</sup> Desconfiamos desse modelo, ou molde, que define de forma apriorística as possibilidades da existência humana. A História nos legou uma crença de educar para a moralidade como também uma concepção de educação que ampare às necessidades sociais. Os gregos focalizam os conteúdos e a natureza das virtudes (concebida como educação moral). Já os modernos estão preocupados com a constituição da consciência moral, enfatizando tanto a dimensão da forma, como do processo em si.

---

<sup>7</sup> Importante esclarecer que não entendemos que o projeto se esgota no “produto”. Nossa visão é a de que os animais homens e mulheres são, sempre e para sempre, seres em movimento. E a busca de construção de uma suposta identidade não exclui outra possibilidade de existência. Ou seja, não nos é dada a possibilidade de afirmarmos ou sou “isso” ou “aquilo” em razão de sermos, de fato, isso e aquilo e de não conseguirmos finalizar esse movimento ontológico que caracteriza nossa existência. Projeto é então, definição de uma plataforma de lançamento entre muitas outras. É a projeção da própria vida numa determinada direção que aparentemente escolhemos, sem eliminar as demais.

<sup>8</sup> Cfr. Duarte, Newton. *A individualidade para-Si. Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campina. São Paulo. Autores Associados, 1993.

<sup>9</sup> Severino, A. Joaquim. *Filosofia da Educação. Construindo a cidadania*. São Paulo. FTD. 1994, p.72.

<sup>10</sup> Cfr. Jaeger, W. Paidéia: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

<sup>11</sup> Freitag, Barbara. *O indivíduo em formação: diálogos interdisciplinares sobre educação*. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001, p.33.

<sup>12</sup> *Ibidem.*, p. 36

Com Paulo Freire entendemos a dimensão política da educação e sua mediação para a transformação da sociedade. Freire na *pedagogia do oprimido* propôs que o projeto da educação seria possibilitar ao ser humano em desenvolvimento inserir-se no processo histórico, como sujeito (...) o inscrever-se na busca de sua afirmação. Seu projeto histórico, portanto, reconhece que a libertação autêntica é a humanização em processo.<sup>13</sup> Na *Pedagogia da Autonomia* escreveu que “o Sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história.”<sup>14</sup> Pois, “na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde a vida, há inacabamento.”<sup>15</sup> Em tal horizonte parece não haver lugar para um *apriori* senão que, antes, apontar para possibilidades às vezes em conflito.

## 2. Um contexto

No início do livro *Educação como prática da liberdade* esclarece que “não há educação fora da sociedade humana e não há homem no vazio.”<sup>16</sup> Seu olhar ao escrever aquele ensaio foi a sociedade brasileira nos períodos dos anos 50 aos 70. Para os excluídos da vida, os miseráveis do povo, tentou sistematizar toda uma trajetória de trabalho na luta pela libertação, buscando explicitar que o verdadeiro sentido dos processos educacionais é que se constituam como prática de liberdade.

Paulo Freire constata que, na relação homem mundo, ocorre uma simultaneidade entre a consciência e o mundo: a consciência não precede o mundo e o mundo não precede a consciência. O mundo é exterior à consciência, mas por essência é relativo a ela. A consciência do mundo implica o mundo da consciência:

Na verdade, não há eu que se constitua sem um não eu. Por sua vez, o não-eu constituinte do eu se constitui na constituição do eu constituído. Desta forma, o mundo constituinte da consciência se torna um mundo da consciência, um percebido objetivo seu, ao qual se intenciona.<sup>17</sup>

A criticidade para nós implica na apropriação crescente de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade. Daí a conscientização ser o desenvolvimento da tomada de consciência. Não será por isso mesmo, algo apenas resultante das modificações econômicas, por grandes e importantes que sejam. “A criticidade, como entendemos, há de resultar de um trabalho pedagógico crítico, apoiando em condições históricas propícias.”<sup>18</sup> O espaço geográfico de seus estudos é o Brasil que viveu, nas décadas de 50, 60 e 70 do século XX, um especial período de transição. Tal situação encontrava as suas raízes no passado da história brasileira, mas que no momento apresentava promissoras perspectivas de mudança, com possibilidades reais de contribuição para autonomia e libertação do homem e da nação. Levando em conta que busco refletir

---

<sup>13</sup> Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1970, p.77

<sup>14</sup> Freire, Paulo. *Pedagogia da Autonomia...*, p.136

<sup>15</sup> *Ibidem.*, p. 50.

<sup>16</sup> Freire, Paulo. *A educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1967, p.42.

<sup>17</sup> Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido...*, p.71

<sup>18</sup> Freire, Paulo. *A educação e mudança*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1981, p.61.

Freire desde o chão desse tempo que se chama hoje, arrisco-me a expor, seletivamente, um contexto preliminar de atores sociais relacionados ao trabalho educacional da escola.

A família tem uma função central na educação dos filhos; porém, sua participação no processo educacional escolar poderia ser mais efetiva. Parece claro que os dinamismos próprios das relações sociais e as mutações dos contextos político, econômico e cultural influenciam diretamente a família, e, neste horizonte, identificamos um relativismo moral onde o individualismo e o hedonismo brotam como lamentáveis sinais de um estilo de vida que não respeita a dignidade da pessoa. Neste ambiente, é possível perceber um comportamento permissivo e um descomprometimento com o testemunho de valores que se expressem para além do pragmático, do consumível, do utilitário. O amor, vivido como sentimento efêmero ou paixão, perde sua referência como experiência de recíproca e responsável convivência e de humanidade e os aspectos subjetivos da convivência familiar tomam o lugar daqueles que são o fundamento de tal experiência. As relações amorosas e familiares assumem conotações que sinalizam na direção de sua desinstitucionalização, considerando-a como experiência privada, perdendo-se o seu significado público.

Atuar na educação escolar interagindo na formação integral da pessoa desde sua infância representa um grande desafio, pois o olhar sobre a criança e sua valorização pela sociedade não ocorreu sempre do mesmo modo, mas sim de acordo com a organização de cada sociedade e as estruturas socioeconômicas em vigor. A concepção da infância é uma construção social onde a criança, por muito tempo, não foi vista como um ser em desenvolvimento, com características e necessidades próprias. Colocar, hoje, a questão do significado social da infância, concebendo valor à criança como um ser social que é, e não somente como uma possibilidade, significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas também é de valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo também com sua própria inserção nesse contexto.<sup>19</sup>

Os jovens representam 18% da população global, significando 1.2 bilhão de pessoas. O Brasil tem atualmente o maior contingente de jovens de sua história e associados, ora a temáticas como “cultura e comportamento”, ora a questões relativas a “problemas sociais”, constituem quase 1/3 da população brasileira. No Brasil, dos mais de 51 milhões de jovens, apenas 48%, na faixa dos 15 aos 17 anos, estão matriculados no Ensino Médio e o número de evasão escolar, entre os mais pobres, ainda é muito grande, justificando-se, no caso dos meninos, pelo trabalho, e no das meninas, pela gravidez na adolescência. O desemprego atinge 46% do total de jovens entre 15 e 29 anos, 50% dos jovens ocupados entre 18 e 24 anos são assalariados sem carteira e 31%, entre 15 a 29 anos, apresentam renda domiciliar *per capita* inferior a meio salário mínimo, dado agravado para as mulheres e para os negros. Os jovens das classes sociais abastadas se recolhem em *shopping centers*, clubes privativos ou em residências fechadas por altos muros e cercas muito bem protegidas. Têm o privilégio do acesso fácil aos bens da cultura e à vida confortável, porém, muitas vezes, ressentem-se

---

<sup>19</sup> Cfr. Kramer, Sônia. *Infância e Educação Infantil: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie*. Campinas/SP. Papyrus, 1986, p.79.

da ausência da segurança afetiva e de referências que lhes ofereçam valores e limites. Ao tempo em que vivem os impactos das transformações de seus contextos, as juventudes percebem que o mundo apresenta-se como novo e estão abertas para experiências próprias, são agentes eficazes de mudança e da problematização de questões cruciais para a sociedade. Assediadas permanentemente pelos vários meios de comunicação que lhes dirigem diuturnamente um crescente número de produtos de natureza variada, e seriamente mobilizadas pelos diferentes recursos tecnológicos, as juventudes parecem não ignorar que esse “mundo sem fronteiras” insiste em lhes deixar sós, pois a insegurança em relação ao futuro, a desesperança com o amanhã não lhes tem abandonado. Vive-se o momento, o consumo fácil, a relação efêmera, a sexualidade descomprometida. O aumento assustador do consumo de drogas e a vulnerabilidade à doenças sexualmente transmissíveis e aos transtornos psicossociais da vida, justificando uma violência desproporcional, têm sido características marcantes de grande parte da população juvenil. Levando em conta seu meu intento bastar-me numa experiência vivenciada no espaço escolar da universidade findo por aqui essa reflexão onde pretendo ter apresentar um cenário possível.

### 3. A Conscientização: um processo dialético

A categoria Conscientização perpassa toda a obra de Paulo Freire. Conforme Oliveira e Carvalho (2007; p. 220) “o horizonte da reflexão elaborada por Paulo Freire vislumbra uma prática pedagógica que responda à necessidade de libertação do homem oprimido e à democratização da cultura”. Foi no ISEB que Paulo Freire ouviu pela primeira vez a palavra conscientização; ficou impressionado com a profundidade do seu significado e percebeu que a educação, como ato de conhecimento e como prática da liberdade é conscientização.<sup>20</sup> Paulo Freire constata que, na relação homem/mundo, ocorre uma simultaneidade entre a consciência e o mundo: a consciência não precede o mundo e o mundo não precede a consciência. O mundo é exterior à consciência, mas por essência é relativo a ela. A consciência do mundo implica o mundo da consciência: Na verdade, não há eu que se constitua sem um não eu. Por sua vez, o não-eu constituinte do eu se constitui na constituição do eu constituído. Desta forma, o mundo constituinte da consciência se torna um mundo da consciência, um percebido objetivo seu, ao qual se intenciona.<sup>21</sup> Freire entende que “Basta ser homem para ser capaz de captar os dados da realidade”.<sup>22</sup> Por isso, a *Pedagogia do Oprimido* é aquela

que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por uma libertação, em que esta pedagogia se fará e se refará.<sup>23</sup>

Afirmando que “o homem é um corpo consciente”<sup>24</sup>, Paulo Freire coloca a chave para reflexão sobre a intencionalidade da consciência e a ação conscientizadora. Ao expor o seu pensamento sobre

---

<sup>20</sup> Cfr. Oliveira, P. C. *Conscientização e liberdade na filosofia da educação de Paulo Freire*. Tese de Doutorado não publicada, Pontificiam Universitatem S. Thomae, Roma, 2002.

<sup>21</sup> Cfr. Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido...*, p.71.

<sup>22</sup> Freire, Paulo. *A educação como prática da liberdade...*, p.104.

<sup>23</sup> *Ibidem.*, p. 32.

<sup>24</sup> Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido...*, p. 74

a intencionalidade da consciência mostra conhecer a história do problema. Não se pode conceber a consciência espacialmente, como um receptáculo vazio presente no homem que deve ser preenchido. A consciência intencional provoca uma aproximação reflexiva à realidade. Não é a realidade que entra na consciência, mas a consciência reflexiva que tende à realidade, criando a possibilidade da práxis com a ação e a reflexão. É sempre uma consciência historicamente condicionada, sem ser uma mera reprodução da realidade. A consciência humana se define pela sua intencionalidade; é sempre consciência de alguma coisa. É sempre ativa, tem sempre um objeto diante de si, funda o ato do conhecimento, que não deve reduzir-se a uma doxa da realidade, mas deve aprofundar-se para chegar ao logos, à razão do objeto a ser conhecido, o que só é possível quando os homens se unem para responder aos desafios que o mundo lhes propõe. A consciência não é somente intencionada em direção ao mundo. Ela possui a propriedade de voltar-se sobre si mesma e ser consciente de sua consciência. A sua ação ultrapassa o nível do simples reflexo da realidade, da resposta a estímulos externos, para ser reflexiva, alargando-se na reflexão crítica sobre os seus próprios atos e na capacidade de superação de suas contradições. O homem tem a propriedade de transcender a sua atividade: dá sentido ao mundo, elabora objetivos, propõe finalidades. Nessa perspectiva Freire nos diz que

(...) o que nos parecia importante afirmar é que o outro passo, o decisivo, da consciência predominantemente transitivo-ingênua para a predominantemente transitivo-crítica, não daria automaticamente, mas somente por efeito de um trabalho educativo crítico com esta destinação. Trabalho educativo advertido do perigo da massificação, em íntima relação com a industrialização, que nos era e é um imperativo existencial.<sup>25</sup>

A consciência permite ao homem não só separar-se do mundo, objetivá-lo, mas também separar-se de sua própria atividade, de ultrapassar as situações-limite. O homem condicionado pela realidade O homem é um ser em situação. Pensar a sua situacionalidade é fundamental para a sua compreensão como um ser de práxis. Em relação ao mundo, o homem pode encontrar-se em três estágios diversos: imersão, emersão e inserção. O primeiro momento é caracterizado pelo fato de que o homem encontra-se totalmente envolvido pela realidade; não consegue pensá-la. O momento de emersão assinala a capacidade humana de distanciar-se da realidade, de admirá-la objetivando-a. A inserção implica o retorno do homem à realidade para transformá-la através de sua práxis. O pensar a situacionalidade do homem permite a Paulo Freire falar de diversos níveis de consciência. Não é uma discussão teórica ou psicológica, mas histórica, pois visa colher o homem tal como se apresenta em um momento específico da sua história.<sup>26</sup>

Níveis de Consciência:

**a. Consciência intransitiva** sobre a qual Paulo Freire explica:

(...) o conceito de ‘intransitividade’ não corresponde a um fechamento do homem dentro dele mesmo, esmagado, se assim o fosse, por um tempo e um espaço todo poderosos. O homem,

---

<sup>25</sup> Freire, Paulo. *A educação como prática da liberdade*..., p.62.

<sup>26</sup> Cfr. *Ibidem*.



qualquer que seja o seu estado, é um ser aberto. O que pretendemos significar com a consciência ‘intransitiva’ é a limitação de sua esfera de apreensão. É a sua impermeabilidade a desafios situados fora da órbita vegetativa. Neste sentido e só neste sentido, é que a intransitividade representa um quase descompromisso do homem com a existência.<sup>27</sup>

- b. **Consciência transitiva.** Oliveira e Carvalh, estudante este tema, explica que, tal consciência se caracteriza por um descompromisso com a existência num nível mais profundo que o da intransitividade. O homem age à base da emocionalidade, se acomoda à estrutura existente, é incapaz de realizar opções. Esta situação pode ser denominada de transitividade fanática, que se caracteriza por seu aspecto místico, preponderantemente irracional<sup>28</sup>.
- c. **Consciência crítica** que se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. A consciência crítica é o conhecimento ou a percepção que consegue revelar algumas razões que explicam a maneira como os homens estão sendo no mundo; ela conduz o homem à sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se; fundamenta-se na criatividade e estimula tanto a reflexão quanto a ação do homem sobre a realidade, promovendo a transformação criadora. A consciência transitiva crítica é fruto de uma educação dialógica e ativa que ofereça ao homem a possibilidade de tornar-se responsável no seu agir pessoal, social e político.

Freire observa que “o desenvolvimento crítico da tomada de consciência, a conscientização comporta, pois, um ir além da (apreensão) fase espontânea até chegar a uma fase crítica na qual a realidade se torna um objeto cognoscível e se assume uma posição epistemológica procurando conhecer.”<sup>29</sup> Implica, portanto, em ação, isto é, uma relação particular entre o pensar e o atuar. Uma pessoa que se conscientiza é aquela que é capaz de descobrir (desvelar) a razão de ser das coisas. Essa descoberta é acompanhada de uma ação transformadora, isto é, de uma organização política que possibilite a ação. Tanto o educador quanto o povo se conscientizam mediante um movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação interior e a subsequente ação no processo da luta libertadora. Para o autor “é próprio da consciência crítica a sua integração com a realidade.”<sup>30</sup>

## Uma conclusão

É necessário ressaltar o escrito de Giroux quando registra que é notável que “Freire criou uma teoria de poder e produção cultural que começa com a educação popular. Em vez de oferecer generalizações abstratas em torno da natureza humana, ele aponta acertadamente em prol de princípios pedagógicos que surgem a partir de práticas concretas – os terrenos nos quais as pessoas vivenciam suas práticas cotidianas”.<sup>31</sup> Dessa forma, as pedagogias são formas de crítica cultural e social. Sendo assim, não é neutra e está comprometida com a libertação.

---

<sup>27</sup> Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido...*, p.60

<sup>28</sup> Cfr. OLIVEIRA, Paulo Cesar e CARVALHO, Patrícia. A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire. In *Paidéia*, 2007, 17(37), 219-230, p.223.

<sup>29</sup> Freire, Paulo. *Conscientização: Teoria e prática da libertação*. São Paulo, SP: Moraes, 1980, p.290.

<sup>30</sup> Freire, Paulo. *A educação como prática da liberdade...*, p.112.

<sup>31</sup> Giroux, Henry A.. Os professores como intelectuais. Ruma a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre. Artes Médicas. 1997, p.153.

Sobre a obra *Pedagogia do Oprimido*, em entrevista à Linhares e Maciel, Freire argumentava que “uma das intenções ao escrever este livro, era exatamente mostrar que os oprimidos precisam de uma pedagogia sua, que eu inclusive não estou propondo que seja esta que eu escrevi. Escrevi sobre isso (...) A pedagogia do oprimido tem de ser feita por ele. E tem que ser feita, elaborada, reelaborada na prática de sua libertação”.<sup>32</sup> Educar é abrir-se para o outro, é manter uma atitude permanente de aprendiz, de respeito, de diálogo; é cultivar a vigilância preventiva de quem sabe que o plantio não floresce sem o trabalho abnegado do agricultor. Educar não é tirar-lhe a voz, o direito de expor suas razões, o acesso à ponderação, o privilégio do argumento. É saber que as pessoas são diferentes umas das outras não por escolhas próprias, mas pela marca de sua natureza e cultura. É perceber-se diferente na busca de alcançar o outro na sua mesma diferença.

Ao meu franco entender se há algum fracasso a ser enfrentado no âmbito educacional, esse diz respeito, em primeiríssimo lugar, ao esfriamento do calor humano, do valor da vida, do diálogo como condição de presença. Vizinhos que não se dizem sequer um bom dia; colegas de escola que quase se batem ao transitar pelas mesmas vias e não são capazes de acenar, ainda que timidamente, com o cumprimento cordial de quem segue para a mesma atividade; pessoas que só enxergam os seus pares...

Todos nós aspiramos a um mundo melhor. Todavia, não percebemos, ainda, que nossos sonhos são minados pela incapacidade de vermos para além das necessárias preocupações com o bem-estar material e os afazeres profissionais. Almejamos um espaço de realização e felicidade para nós e nossos filhos [eis a questão: nós e nossos filhos!]; queremos, contudo, impor velhas lições que não contam sequer com a coerência dos nossos hábitos, pois nem sempre acreditamos nelas. Não estaria na hora de revermos nossos valores? Senão eles, a sua expressão concreta em nossa vida? Não seria, agora, - creio, sinceramente, ainda haver tempo - o momento de assumirmos nossa corresponsabilidade com aqueles que geramos pela busca da felicidade e do mundo melhor?<sup>33</sup>

### Referências bibliográficas

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. In Rocha, Gilmar. *Antropologia & Educação* / Gilmar rocha & Sandra Pereira Tosta . – Belo Horizonte : autêntica editora, 2009.
- CHAUÍ, Marilena. *O que é Ideologia*. Editora Brasiliense, 1984.
- DUARTE, Newton. *A individualidade para-Si. Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campina. São Paulo. Autores Associados, 1993.
- FREIRE, Paulo. *A Educação Como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1967.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1970
- \_\_\_\_\_. (1980). *Conscientização: Teoria e prática da libertação*. São Paulo, SP: Moraes, 1980.

<sup>32</sup> Linhares, Célia F. S. e Ira Maria Maciel. In *Medo e Esperança em Paulo Freire: tensões políticas do professorado*. Revista de Educação da AEC. Ano 30, n° 121 – out./dez. 2001, pp. 09 a 22, p. 20.

<sup>33</sup> Cfr. Matos, J.C. e Silva, Shalimar Gonçalves. *Linguagem e Educação: Diálogos de fronteira*. Recife, Fundação Antônio dos Santos Abranches, 2009.

- \_\_\_\_\_. *A educação e mudança*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1981.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Política e Educação*, São Paulo: Cortez., 1993.
- FREITAG, Barbara. *O indivíduo em formação: diálogos interdisciplinares sobre educação*. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais. Ruma a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre. Artes Médicas. 1997.
- JAEGER, W. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- KRAMER, Sônia. *Infância e Educação Infantil: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie*. Campinas/SP. Papyrus, 1986.
- LINHARES, Célia F. S. e Ira Maria Maciel. In Medo e Esperança em Paulo Freire: tensões políticas do professorado. *Revista de Educação da AEC*. Ano 30, nº 121 – out./dez. 2001. Pp. 09 a 22
- MATOS, J.C. e SILVA, Shalimar Gonçalves. *Linguagem e Educação: Diálogos de fronteira*. Recife, Fundação Antônio dos Santos Abranches, 2009.
- OLIVEIRA, P. C. *Conscientização e liberdade na filosofia da educação de Paulo Freire*. Tese de Doutorado não publicada, Pontificiam Universitatem S. Thomae, Roma, 2002.
- OLIVEIRA, Paulo Cesar e CARVALHO, Patrícia. A intencionalidade da consciência no proceso educativo segundo Paulo Freire. In *Paidéia*, 2007, 17(37), 219-230. Consultado em 14 de abril de 2013, no endereço: [www.cielo.br/paideia](http://www.cielo.br/paideia).
- SEVERINO, A. Joaquim. *Filosofia da Educação. Construindo a cidadania*. São Paulo. FTD. 1994.