

## Conscientização e Educação: ação e reflexão que transformam o mundo

### *Conscientization and Education: action and reflection that change the world*

Nilo Agostini <sup>①</sup>

<sup>①</sup> Universidade São Francisco, Itatiba, SP, Brasil, <http://orcid.org/0000-0001-5657-8651>, [nilo\\_agostini@hotmail.com](mailto:nilo_agostini@hotmail.com)

**Resumo:** O presente estudo investiga a convergência entre conscientização e educação, desde as primeiras experiências que fizeram do ato de alfabetizar um processo conscientizador. As obras de Paulo Freire embasam esta pesquisa, aberta a outros aportes, através de um trabalho teórico. Nesta convergência, valoriza-se a práxis humana, como ação e reflexão sobre o mundo, na emergência de um agir consciente, comprometido com a transformação da realidade. Imerso em sua própria realidade, o ser humano emerge como sujeito da história, um ser da práxis, num processo humanizador e crítico, consciente da própria opressão. A conscientização constitui-se, portanto, no primeiro objetivo de toda educação, e a leitura do mundo precede a leitura da palavra, para transformar-se num ato de criação, alimentando o sonho, a profecia e a esperança que impulsionam a práxis, motor de libertação.

**Palavras-chave:** conscientização, Educação, alfabetização, práxis, Paulo Freire

**Abstract:** *This study investigates the convergence of conscientization and education, from the early experiences that made the act of literacy one conscientizing process. The works of Paulo Freire underlie this research, open to other contributions, through a theoretical work. In this convergence, we value human praxis as action and reflection on the world, in the emergence of a conscious act, engaged to the transformation of reality. Immersed in its own reality, the human being emerges as subject of history, a being of praxis, a humanizing and critical process, conscious of its own oppression. The conscientization constitutes, therefore, the first goal of all education, and reading the world precedes reading the word to become an act of creation, feeding the dream, prophecy and hope that drives praxis, motor of liberation.*

**Keywords:** *conscientization, education, literacy, praxis, Paulo Freire*

## Introdução

Este texto é fruto de uma investigação teórica e busca traçar a forma como Paulo Freire desenvolveu o conceito de conscientização. Tem como objetivo estudar a convergência entre a conscientização e a educação. Inicia descrevendo o processo de conscientização em suas primeiras experiências de base e prossegue traçando o desenvolvimento de um pensamento que tem incidência imediata no campo da educação. A obra de Paulo Freire é seu principal interlocutor, bem como experiências realizadas simultaneamente. Apreende a força libertadora de toda educação, que se faz presente desde a alfabetização. Esta educa sujeitos de mudança, lastreados na ética, alimentados pelo sonho e pela profecia, sustentados por uma esperança que liberta.

Na Conferência de Ministros da Educação, realizada em Caracas de 6 a 15 de dezembro de 1971, já se afirmava: “Toma corpo a ideia de uma educação libertadora que contribua para formar a consciência crítica e estimular a participação responsável do indivíduo nos processos culturais, sociais, políticos e econômicos” (De Lora citado por Freire, 2008, p. 9).

Para Freire (2008), a conscientização é um teste de realidade, à medida que o ser humano a *des-vela*, tomando distância diante do mundo; toma distância para admirá-lo, desdobrando sua capacidade de “agir conscientemente sobre a realidade objetivada” (p. 29), ato que funda a *práxis humana*, “a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo” (p. 30).

A utilização do termo “conscientização”, em Freire, é muito explícita na fase inicial de seu trabalho, quando ele a colocava como “o primeiro objetivo de toda educação” (Freire, 2008, p. 46). O mau uso do termo, nos anos 70 do século XX, fez com que Freire (1991) não o utilizasse por um tempo, pois “falava-se e se escrevia de conscientização como se fosse uma pílula mágica a ser aplicada em doses diferentes com vistas à mudança do mundo” (p. 114). Numa terceira fase, após uma atualização de sua reflexão, passou a utilizar o termo de maneira bem expressa, conforme vemos na seguinte afirmação: “Contra toda a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem devaneios idealistas, na necessidade da conscientização” (Freire, 1996, p. 60).

Iniciaremos este nosso estudo destacando algumas experiências que deram início às práticas e às reflexões em torno da conscientização, entre as quais encontramos os primeiros passos trilhados por Paulo Freire. Em seguida, nosso intento é explicitar o processo de

conscientização em alguns de seus meandros que nos revelam a dinâmica e o alcance de seu processo. Por fim, buscamos delinear a conscientização como sonho e esperança de um mundo que pode mudar a partir da ação-reflexão do ser humano.

## 1. Primeiras experiências

Na origem da conscientização, encontramos experiências baseadas em práticas que, alimentadas por um processo de ação-reflexão, foram superando a forma ingênua e/ou espontânea de captação da realidade. Nelas, percebemos que o ser humano desdobra a capacidade de *des-velar* a realidade, de penetrar em sua essência, numa ação-reflexão reveladora do modo próprio de ser do humano; este se define por uma inserção crítica na história, assumindo o papel de sujeito capaz de transformar o mundo.

### 1.1 O Movimento de Natal

Em meados do século XX, mais precisamente no final dos anos 40, rompeu-se o silêncio secular sobre as causas da pobreza e do abandono das populações do nordeste brasileiro. O flagelo da miséria fazia parte do espectro dessa grande região esquecida, aonde raramente chegava a rede de obras de assistência, tais como as Irmandades de Misericórdia, com seus hospitais e abrigos para indigentes, organizadas já no Brasil colonial. E, quando o trabalho de assistência se espalhara pelo território nacional, no decorrer do século XX, o Nordeste continuava, em grande parte, à margem e esquecido.

A percepção da miséria se baseava inicialmente na identificação de casos isolados, cuja situação devia ser melhorada e o mal, suavizado. Porém, essa percepção começou a ser superada com as atividades desenvolvidas pelo Movimento de Natal (Camargo, 1971; Ferrari, 1968), ligado à arquidiocese de Natal-RN. Começando por perceber a situação como desumana e intolerável, esse Movimento se mobilizou para estabelecer um serviço de assistência às necessidades imediatas e chegou, logo em seguida, a organizar pequenos planos de assistência social na periferia da capital potiguar, em colaboração com a Escola de Serviço Social. Esse

trabalho foi se ampliando e desenvolvendo, até chegar à formação do Secretariado de Ação Social.

Essas atividades permitiram desenvolver progressivamente uma nova percepção da realidade, tomar consciência das causas comuns dos problemas existentes e vincular os problemas da capital aos do campo. Para combater a miséria através de uma ação que se quis eficaz, foi criado, em 1949, o Serviço de Assistência Rural (SAR). Esse passo preparou o terreno para o Movimento de Natal assumir a perspectiva de mudança social, chegando a atuar na sindicalização e a participar do debate nacional a favor de reformas de base. A trajetória ascendente desse Movimento foi detida pelo golpe militar de 31 de março de 1964.

É interessante notar que o Movimento de Natal deu passos significativos na estratégia do trabalho com o povo. Passou da percepção de puras aglomerações humanas para a ação de captar a realidade e investir num trabalho de comunidades, suscitando nas populações a consciência do valor da colaboração comum ante as necessidades locais. Com isso, houve um despertar para a ação comunitária, numa superação do serviço social voltado somente para casos isolados nas aglomerações humanas. Passou-se a investir no grupo e na comunidade. Estabeleceu-se, inclusive, uma rede de Escolas Radiofônicas, a partir das quais eram divulgados programas de educação de base, inicialmente para todo o estado do Rio Grande do Norte, logo depois para além dos seus limites.

Esta educação de base não se restringia à alfabetização, e um de seus principais objetivos residia na conscientização e na politização. Eram superados os métodos das cartilhas tradicionais, permitindo então a criação de novos modelos mentais e de comportamento, o que resultou na criação de organizações associativas, cooperativas e sindicais. O elemento motivador era buscar o desenvolvimento das comunidades rurais. Não demorou que irrompesse a consciência da necessidade de uma luta por mudanças das estruturas, numa ruptura com a ordem tradicional (paternalista e patrimonialista), e se pressionasse por reformas de base, como foi o caso da reforma agrária.

O Movimento de Natal começou a falar em *conscientização* na mesma época que Paulo Freire. Um documento, datado de novembro de 1962, já utilizava esse termo numa atividade do Movimento de Natal (Almeida, 1962), um pouco antes da utilização deste neologismo por Paulo Freire (2008, p. 29), que reconhece não ter sido o criador deste vocábulo.

## 1.2. Os primeiros passos de Paulo Freire

Entre as primeiras experiências de base que prepararam os caminhos da conscientização, encontramos os trabalhos desenvolvidos por Paulo Freire. Ele mesmo relata que tudo começou no seu contato com o povo, por ocasião de sua passagem no Serviço Social do SESI de Pernambuco, onde chegou a ser o diretor do Departamento de Educação e Cultura (Freire, 2008, p. 17). Igualmente, foi significativa sua inserção no Movimento de Cultura Popular do Recife, do qual foi um dos fundadores. A continuidade dessas experiências deu-se no Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife como seu primeiro diretor.

A partir de 1954, com a morte de Getúlio Vargas e com a ascensão ao poder de Juscelino Kubitschek, em 1956, abriu-se uma década de transformações na sociedade brasileira; “um novo clima cultural se instalava” (Freire, 2014a, p. 65). Esvaziavam-se os temas e as tarefas características de uma sociedade fechada – como sua alienação, própria de uma sociedade reflexa, de um povo imerso, sob o comando das elites (Freire, 2014a, pp. 65-66) – e criava-se um clima favorável à transição para uma sociedade aberta.

Essa foi também a década em que grupos econômicos internacionais se instalaram no País, provocando a origem de um movimento popular nacionalista e anti-imperialista. O povo, até então imerso na história e mantido na situação de objeto manipulado e oprimido, começou a emergir com uma vontade de participação, sob o olhar atento das minorias dominantes. Para essas minorias, toda ameaça do *status quo* era tida como subversão e adversária da ordem estabelecida (Humbert, 1976, pp. 12-13). Afirmar Freire (2014a):

Estávamos convencidos, e estamos, de que a contribuição a ser trazida pelo educador brasileiro à sua sociedade em “partejamento” [ênfase no original] ... haveria de ser a de uma educação crítica e criticizadora. De uma educação que tentasse a passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica. (p. 113)

Este contexto sociopolítico criou um ambiente propício para a experiência de alfabetização-conscientização de Paulo Freire. Tratava-se de um período de governos populistas que, por sua vez, criaram uma atmosfera favorável à aspiração por democracia e por uma participação mais efetiva. Freire situou-se neste contexto como um pedagogo que propôs uma educação crítica com um método de alfabetização conscientizador que, em todo o seu percurso, preparava para um juízo crítico e uma tomada de decisão e possibilitava a escolha, pelo povo,

de um caminho próprio. Tais procedimentos levavam a um distanciamento das propostas das elites e de seu processo de domesticação.

O processo de alfabetização-conscientização organizava-se em torno de círculos de cultura, constituídos em torno de um coordenador. Freire (2008) falava desses círculos de cultura como o lugar onde “se preludia a conscientização” (p. 60). Esse processo permitia a apropriação, a criação e a recriação de uma linguagem (leitura e escrita), porém, como leitura crítica da realidade, desvelando-a, desmitificando-a, permitindo ao ser humano revelar-se no seu trabalho próprio, que é o de transformar a realidade, num processo de permanente libertação. A conscientização realizava-se justamente no desenvolvimento crítico da tomada de consciência, levando a uma práxis como ato de ação-reflexão, resultando num compromisso histórico de transformação.

### **1.3 O Movimento de Educação da Base (MEB)**

Entre 1947 e 1963, governos sucessivos investiram na educação, especificamente na Campanha de Educação de Adolescentes e de Adultos (CEAA) (Paiva, 1985, p. 204). Isso permitiu a ampliação do eleitorado, fator que alimentava os governos populistas da época, especialmente nos anos 1950. Concomitantemente, a Igreja Católica também foi se interessando progressivamente pelo problema da educação, alimentada pelo pensamento social cristão; ela criou, por sua vez, o Movimento de Educação de Base (MEB). O Governo central mostrou imediato interesse pelas atividades da Igreja no Nordeste, especialmente as de Natal (Movimento de Natal) e as de Aracaju (por seu trabalho de educação pelo rádio).

A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) propôs a formação de um movimento nacional de educação. O Presidente da República Jânio Quadros deu seu aval e, no dia 21 de março de 1961, oficializou o projeto da CNBB através do decreto n. 50.370, criando o MEB. Esse foi inicialmente concebido para cobrir as regiões subdesenvolvidas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do País. Em 1963, o Governo Federal ampliou-o para todas as regiões do País, fornecendo os recursos e os funcionários necessários, bem como as frequências de rádio para o bom funcionamento dos programas de educação de base (MEB, 1962, pp. 9-13).

Houve, então, uma evolução na experiência do MEB, que foi da simples alfabetização à animação popular, assumindo a noção de povo como sujeito de mudanças. Assim o próprio MEB explicitou essa evolução:

Animação popular é um trabalho que, através de líderes e grupos, atinge toda a comunidade, que se conscientiza a partir dos problemas locais e estaduais, se organiza e se estrutura, visando, através de ação organizada, integrar-se no desenvolvimento nacional, assumindo e participando das mudanças sociais, econômicas, políticas, religiosas que se fizerem necessárias. (MEB, 1962, p. 31)

O MEB iniciou o ano de 1964 com uma clara visão da necessidade de reformas estruturais, o que levou à elaboração do material didático que trazia como título “Viver é Lutar”, baseado no “método Paulo Freire”. Para educar, era necessário conscientizar as pessoas e as comunidades, fazê-las emergir da situação histórica e cultural em que se encontravam. Assim, “a conscientização era o início do próprio processo educativo que tomava a pessoa como fundamento e a sua realização como fim” (MEB, 1962, p. 17). A conscientização levava as pessoas a tomarem consciência de si e do mundo, criava uma mudança de atitudes – um processo que as tornava pessoas livres e conscientes e desembocava na sua compreensão crítica de seu mundo. Propiciava uma instrumentação da comunidade, com o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades, quer de análise, quer de produção, quer de organização (MEB, 1962, pp. 23-24).

O golpe de Estado de abril de 1964 provocou, por sua vez, uma verdadeira retração do MEB, com a invasão e a depredação de diversas de suas sedes, mudança de orientação, substituição do material didático, enfim a acomodação forçada à nova conjuntura (Costa, Jaccoud, & Costa, 1986, pp. 109-117, Fávero, 1982, pp. 5-13, & Paiva, 1985, pp. 282-285). A diminuição de quadros de funcionários, as dificuldades econômicas, a impossibilidade de continuar o trabalho sindical e a educação, em vista das reformas de base, fizeram com que o MEB reduzisse suas atividades. Em setembro de 1971, quase toda a sua equipe técnica se demitiu. A partir de 1972, o MEB passou a ser, na prática, um “ramo” auxiliar do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado pela Lei n.º 5.379, de 15 de dezembro de 1967, pelo governo militar então instalado.

## **2. O processo conscientizador na relação consciência-mundo-ser humano**

Fundada na relação consciência-mundo, a própria alfabetização explicita-se como ato de conscientizar, sendo fator de humanização, conquista da consciência transitivo-crítica e acesso à consciência da opressão (Barreiro, 1980, pp. 42-100; Moser, 1984, pp. 14-21), como vemos a seguir.

### **2.1. Alfabetizar como ato de conscientizar**

Segundo o processo metodológico de Freire (2007), a própria alfabetização trilha os caminhos da conscientização. Para ele, “a alfabetização e a conscientização são inseparáveis” (p. 59). Ao partir de palavras geradoras, próprias do universo vocabular das pessoas e dos grupos com os quais se trabalha, esse processo mergulha no universo existencial das pessoas, nas condições em que elas vivem. As palavras geradoras revelam-se carregadas de sentido existencial e colocam as pessoas e/ou os grupos envolvidos numa reflexão sobre si e sobre o meio em que vivem, resgatando-lhes a vocação de sujeitos. A alfabetização transforma-se num ato de criação e torna-se um instrumento do próprio educando, fazendo dele o sujeito de sua própria alfabetização pela conscientização (Freire, 2007, p. 48). A rigor, trata-se de “conscientizar-se para alfabetizar-se” (p. 50).

Esse processo metodológico assenta-se numa “compreensão crítica da educação” (Freire, 1994, p. 163), elaborada ainda no contexto do Movimento de Cultura Popular, no Recife, e assim descreve a alfabetização:

- A alfabetização é um ato de conhecimento, de criação, e não de memorização mecânica.
- Os(as) alfabetizandos(as) são sujeitos de e no processo de alfabetização.
- A alfabetização deve partir do universo vocabular, pois deste se retiram os temas.
- A cultura precisa ser compreendida como criação humana, pois homens e mulheres podem mudar através de suas ações.
- O diálogo é o caminho norteador da práxis alfabetizadora.



- A leitura e a escrita não se dicotomizam, ao contrário, se complementam e, se combinadas, o processo de aprendizagem fará parceria com a riqueza da oralidade dos(as) alfabetizando(as).

Perpassa toda a obra de Paulo Freire (2006) a afirmação de que o trabalho educativo e o processo de alfabetização devem ser sempre realizados “com o homem, com os educandos e com a realidade” (p. 124). Não se trata de, na alfabetização, decodificar palavras escritas, pois “a compreensão crítica do ato de ler se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da leitura daquele” (Freire, 2011a, pp. 19-20). É um processo de alfabetização em diálogo com a realidade, compreendida como ato criador, conscientizando e alfabetizando ao mesmo tempo. Esse processo não se restringe nem ao indivíduo nem à realidade local, mas capacita para a análise de problemas regionais, nacionais e do mundo global, cada vez mais sem fronteiras.

A ação educativa permite aos homens e às mulheres, ao refletirem sobre seu mundo, sobre sua situação, tomar consciência da necessidade de um compromisso com sua realidade e emergir. “Emergindo, descruzam os braços, renunciam a ser simples espectadores e exigem participação” (Freire, 2007, p. 66). Inserem-se criticamente no seu próprio processo histórico, transformando a ingenuidade em criticidade, o que os leva a criar, optar e decidir, capazes até de transgressão ética. É deles que nascem a esperança de que mudar é possível, mesmo que seja difícil, e a decisão de recusar qualquer posição fatalista alimentada por um poder condicionante e manipulador que prefere a ingenuidade e a passividade dos subalternos.

## 2.2 Conscientização como humanização

O ser humano, como ser de relações, descobre-se não só estar na realidade, mas estar junto com ela, com a qual vive um feixe de relações. A partir das relações homem-mundo-outro-Criador (Freire, 2014a, p. 56; Freire, 2007, pp. 62-64), esse ser humano surge como um ser que participa no mundo, como um ser que é sujeito de respostas num tempo e num espaço. Distingue-se dos meros contatos da esfera animal e assume relações guarnecidas pela pluralidade, pela criticidade, pela consequência e pela temporalidade.

Freire afirma sobre este ser humano o seguinte:

Organiza-se. Escolhe a melhor reposta, Trata-se. Age. Faz tudo isso com a certeza de quem usa uma ferramenta, com a consciência de quem está diante de algo que o desafia. (Freire, 2014a, pp. 55-56)

O homem e somente o homem é capaz de transcender, de discernir, de separar órbitas existenciais diferentes, de distinguir ‘ser’ do ‘não ser’ [ênfase no original]; de travar relações incorpóreas.... Criando e recriando, integrando-se nas condições de seu contexto, respondendo aos desafios, auto-objetivando-se, discernindo, o homem vai se lançando no domínio que lhe é exclusivo, o da história e da cultura. (Freire, 2007, p. 63)

Essa descoberta do lugar e do sentido da existência do ser humano no mundo constitui o começo de um processo de conscientização que vai se aperfeiçoando gradativamente. A pessoa conscientizada é capaz de interpretar sua própria existência nas circunstâncias históricas em que vive. Por conseguinte, está sempre engajada na história, marcada por uma concepção do homem e por uma visão do mundo situada e datada. Este processo conduz à humanização do mundo e do próprio ser humano, cujo artífice é ele mesmo.

No sentido contrário, a desumanização vem marcada por sintomas como a acomodação, o ajustamento e a simples adaptação do homem a seu meio, revelando comportamentos tipicamente instintivos. Freire (2014a) é enfático, ao afirmar:

É por isso que, minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora..., o seu poder de decisão... As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhas entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado; já não é *sujeito*. Rebaixa-se a puro *objeto* [ênfases no original]. (pp. 59-61)

## 2.3 Conscientização como conquista da consciência transitivo-crítica

Neste nível, o processo de conscientização parte das relações dos seres humanos entre si e do ser humano com o mundo. Percebe-se uma relação estreita entre os graus da consciência pessoal e social e o tipo correspondente de organização social. A uma sociedade fechada, intransitiva, corresponde uma consciência pessoal e social também intransitiva, reflexa. A uma sociedade em transição (em processo de reorganização interna) corresponde uma consciência transitiva. A uma sociedade aberta corresponde uma consciência transitivo-crítica.

O que caracteriza a consciência intransitiva é a falta de motivação, a falta de compromisso, a dificuldade de discernimento, a interpretação mágica da realidade, a ausência de vida histórica e o conseqüente predomínio de formas “biológicas” de vida. [ênfase no original] O que caracteriza a consciência transitivo-crítica é a capacidade de revisões e reinterpretações, o despojamento de preconceitos, a segurança de argumentação, a facilidade para o diálogo, a capacidade de assumir compromissos, a preocupação com os fenômenos sociais, a abertura a tudo que se transforma. (Moser, 1984, p. 18)

Nesse modelo, o processo de conscientização consiste na passagem da consciência intransitiva para a consciência transitivo-crítica. Essa passagem faz-se através de uma evolução mais ou menos longa, que se chama de fase de transição (Freire, 2014a, pp. 55-88). Existe uma etapa intermediária e provisória, que vem marcada por uma consciência transitivo-ingênua, que manifesta também um grau de ingenuidade na interpretação dos problemas, mantendo uma ligação com os valores do passado e incorrendo ainda numa transferência de responsabilidades.

Durante a etapa provisória, a de consciência transitivo-ingênua, abrem-se três possibilidades: a regressão, o fanatismo ou a evolução. É então que a conscientização adquire uma função primordial. Ela intervém para fazer evoluir o processo para o estado transitivo-crítico. Segundo Freire (2014a), essa passagem não pode realizar-se nem pelo medo, nem pela força,

mas por uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação... no sentido de sua humanização. (Freire, 2014a, p. 80)

## 2.4 Conscientização como acesso à consciência da opressão

No Brasil, como em toda a América Latina, difundiu-se muito esse modelo de conscientização (Barreiro, 1980, pp. 89-100). Ele se funda numa prática político-pedagógica muito ampla. Retoma e reinterpreta o modelo precedente, definindo melhor alguns pontos ainda imprecisos. O método Paulo Freire constitui um ponto de partida, mais do que um ponto de chegada. Vejamos os desdobramentos que esse nível de conscientização coloca em movimento.

Esse modelo discerne a *opressão* não só no plano econômico e político-social, mas também no mais íntimo da pessoa, isto é, quando esta interioriza a consciência do opressor. Percebe-se, pois, que a opressão é dupla: no nível da realidade e no nível da consciência. Os valores, a visão do mundo e da sociedade e mesmo os interesses do opressor são assimilados e assumidos pelo oprimido como sendo seus. A consciência oprimida se revela ser o resultado não somente das condições sociais, mas também (e não raro se dirá sobretudo) de uma ação opressiva que se afirma primeiro pela via da conquista (ver colonização), depois pela manutenção premeditada da desunião, em seguida pelo desvirtuamento das verdadeiras organizações e, enfim, pela invasão cultural que freia toda criatividade e inibe sua expressão. O oprimido chega até a justificar a opressão, a aspirar pelos valores da opressão como sendo o ideal a atingir e, enfim, a sacralizar a situação que ele vive nos níveis ontológico, temporal e espacial (Libânio, 1980, pp. 4-51).

Estamos aqui diante de uma consciência não conscientizada, que é igualmente falsificada. Ao invés do modelo anterior, arraigado na libertação de uma consciência transitivo-ingênua em vias de conscientização, este grau de consciência vê a ação conscientizadora com grandes reservas, com desconfiança e até com hostilidade. Efetivamente, qualquer mudança ameaça a ordem estabelecida e injusta, porém justificada pela consciência oprimida.

A conscientização é um processo que vai além de uma atividade de educação escolar e se estrutura num amplo projeto de educação popular<sup>1</sup>. Para ser eficaz, a conscientização promove a colaboração, a união, a organização popular, bem como a busca de uma nova síntese cultural. Barreiro (1980) mostra que, neste modelo mais do que no precedente, a conscientização é reconhecida como um processo cujos efeitos atingem a totalidade da experiência e da existência humana do oprimido.

Ela não pode ser reduzida a uma tomada racional de consciência de relações sociais percebidas agora de forma mais crítica. É ao mesmo tempo essa interpretação e mais o reconhecimento de um compromisso pessoal com a sua própria libertação, de um modo tal que possa perceber a realidade social e interpretá-la, de modo que tanto mais *reconhece* quanto mais se *compromete* [ênfase no original]. (p. 87)

<sup>1</sup> Foi muito representativa deste projeto a coleção *Cadernos de Educação Popular*, com mais de dez números, publicada em parceria pela Editora Vozes e a Editora Nova (Petrópolis; Rio de Janeiro).

Quem educa tem a tarefa de explicitar o processo de conscientização e de não o efetuar por procuração. É característico da consciência crítica “repelir toda transferência de responsabilidade e de autoridade e aceitar a delegação das mesmas” (Freire, 2007, p. 41).

### 3. Conscientização: sonho e esperança de um mundo que pode mudar

No coração da obra de Paulo Freire, encontramos a conscientização como o elemento catalizador de todo o seu pensamento. Esse conceito central, por sua vez, se entrelaça com o desejo de participação, com a urgência da libertação e com a necessidade de autonomia. Diríamos que a conscientização perpassa toda a sua obra, pois trata o ser humano como um ser da práxis como ação-reflexão. É nessa dialética que se revela “o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens” (Freire, 2007, p. 30).

Exporemos, a seguir, alguns âmbitos em que a conscientização se explicita de maneira a revelar a sua força, capaz de mobilização e mudança, bem como capaz de prover alimento para o sujeito ético. Essa conscientização pode chegar à transgressão ética em vista de um sonho e da profecia, fundados na esperança que liberta. Sendo assim, a conscientização torna-se “o primeiro objetivo de toda a educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação” (Freire, 2007, p. 46).

#### 3.1 Conscientização, compromisso e mudança

A conscientização supõe um compromisso que envolva uma decisão lúcida no plano do concreto, conforme explicita Freire (2007, pp. 15-25) no seu livro *Educação e mudança*. Isso supõe um ser que é capaz de agir e refletir, sabendo ler o seu lugar no mundo, lendo-se a si mesmo, sabendo-se inclusive condicionado, ciente de residir aí a sua ação sobre o mundo. Ao mesmo tempo em que está em contato consigo mesmo e com o seu mundo, sabe distanciar-se para admirar-se e “admirá-lo e, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação” (Freire, 2007, p. 17). Podemos, assim, afirmar que o ser humano é um ser de compromisso.

É fundamental a capacidade do ser humano de atuar e refletir. Ela “o faz um ser da práxis” (Freire, 2007, p. 17). Por meio dela, atua, opera, transforma a realidade e a si mesmo, sendo essa a maneira humana de existir. “Assim, como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão fora da relação homem-realidade” (p. 17). Diferentemente dos animais, essa relação implica na transformação do mundo, qual compromisso histórico – “um mundo a ser humanizado para a humanização dos homens” (p. 18). Esse compromisso supõe engajamento com a realidade, para que, nela molhados e encharcados, façamos incidir nossa ação-reflexão sobre sua totalidade, para a sua total transformação.

O ser humano, como inacabado, incompleto, realiza uma busca contínua em ser mais, numa busca permanente de si mesmo e, saindo de si, poder relacionar-se, projetar-se nos outros e transcender (Freire, 2014a, pp. 55-88). Ele o faz como sujeito cognoscente, capaz de conhecer a realidade e de transformá-la, sendo, por isso, criador de cultura. Há um ímpeto criador em todo ser humano. O processo educativo que se queira conscientizador buscará superar toda domesticação e concepção bancária num trabalho de crítica, através do diálogo, num ato de amor. Essa consciência crítica existe como compromisso e implica uma responsabilidade histórica imersa na realidade.

Ao ser capaz de refletir sobre suas condições culturais e espaço-temporais, o ser humano delas emerge carregado de compromisso (Freire, 2007, p. 61). Assim, não é mero espectador da realidade, mas nela intervém, inserindo-se criticamente no seu processo histórico. “Emergindo, descruza os braços, renuncia a ser simples espectador e exige participação. Já não se satisfaz em assistir; quer participar; quer decidir” (p. 66). A educação, toda perpassada pelo processo de conscientização, liberta o homem e promove sua capacidade crítica, possibilitando a sua humanização como ser que cria, opta e decide.

### 3.2 Sonho e profecia

Em seu livro *Pedagogia da indignação*, Freire (2000) é claro e enfático, ao defender “a capacidade do ser humano de avaliar, de comparar, de escolher, de decidir e, finalmente, de intervir no mundo” (p. 58). As próprias crianças precisam crescer com essa capacidade, que lhes assegura o direito de decidir, num exercício de liberdade – livres dos programas puramente impostos. Trata-se de uma “assunção ética”, não sem riscos, mas num aprendizado da

autonomia e num estímulo à intervenção no mundo. Aposta-se na ampliação e na consolidação da democracia, qual “marcha esperançosa dos que sabem que mudar é possível” (p. 61).

Não se retira dos seres humanos a possibilidade de assumir tarefas históricas. Por isso, a educação não é neutra; ela está “a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele” (Freire, 2000, p. 58). Precisamos estar atentos, porque há os que apostam numa educação “a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável” (p. 58). Posturas fatalistas e despolitizadas não podem fazer parte das estratégias da educação. Desde o início de nossa história, temos o testemunho dos resistentes, a começar pelos quilombos, até as marchas de nossos dias, em sua imperiosa luta por liberdade, por justiça e contra a solapadora corrupção, resistentes estes, afirma Freire, “tão éticos e pedagógicos quanto cheios de boniteza” (p. 60).

Não há possibilidade de pensarmos o amanhã, mais próximo ou mais remoto, sem que nos achemos em processo permanente de “emersão” do hoje, “molhados” [ênfases no original] do tempo que vivemos, tocados por seus desafios, instigados por seus problemas, inseguros ante a insensatez que anuncia desastres, tomados de justa raiva em face das injustiças profundas que expressam, em níveis que causam assombro, a capacidade humana de transgressão da ética. Ou também alentados por testemunhos de gratuita amorosidade à vida, que fortalecem, em nós, a necessária, mas às vezes combalida esperança. (Freire, 2000, p. 117)

Para Freire (2000), não se transforma o mundo “sem sonhos, sem utopia ou sem projeto” (p. 53). Acrescenta que “somente os utópicos podem ser proféticos e portadores de esperança”, pois “anunciam e denunciam, comprometidos permanentemente num processo radical de transformação do mundo, para que os homens possam ser mais” (Freire, 2008, p. 32). “O futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para fazê-lo” (Freire, 2000, p. 56). Na leitura freiriana, toda visão mecanicista ou determinista da história rouba a esperança, desproblematiza o futuro e fragiliza ainda mais os já frágeis da sociedade. Urge reagir em nome da ética universal do ser humano, em nome da necessária transformação da sociedade, em nome dos direitos humanos legítimos dos desvalidos, estes assim descritos:

O de ser, o de viver dignamente, o de amar, o de estudar, o de ler o mundo e a palavra, o de superar o medo, o de crer, o de repousar, o de sonhar, o de fazer coisas, o de perguntar, o de escolher, o de dizer *não*, na hora apropriada, na perspectiva de permanente *sim* à vida [ênfase no original]. (Freire, 2000, pp. 117-118)

A profecia intervém com sua denúncia, no anúncio de um mundo melhor, e nisso ela se revela utópica. Alimenta a esperança que liberta, não porque a profecia se distancie da realidade. Pelo contrário, o profeta fala do que pode sobrevir ou não nesta ou naquela situação, porque conhece a realidade desde dentro, sendo uma presença à altura de seu tempo. Sua palavra tem raízes

no que vive, no que vê, no que escuta, no que percebe, no que entende, raiz do exercício de sua curiosidade epistemológica, atento aos sinais que procura compreender, apoiado na leitura do mundo e das palavras, antigas e novas, a base de quanto e de como se expõe. (Freire, 2000, p. 118)

Freire (2000) explicita o lugar da profecia, que não se situa no nível dos devaneios, dos falsos sonhos, sem raízes, das puras ilusões, com as seguintes palavras:

Contra qualquer tipo de fatalismo, o discurso profético insiste no direito que tem o ser humano de comparecer à História não apenas como seu objeto, mas também como sujeito. O ser humano é, naturalmente, um ser da intervenção no mundo à razão de que faz a História. Nela, por isso mesmo, deve deixar suas marcas de sujeito e não pegadas de puro objeto.... É a possibilidade que temos de reinventar o mundo e não apenas de repeti-lo ou reproduzi-lo. (p. 119, p. 121)

Isso nos faz seres de decisão e de ruptura, fundados numa responsabilidade, “exigência fundamental da liberdade” (Freire, 2000, p. 121). É nessa missão que tem lugar a educação. Caso contrário, seríamos fruto de puro adestramento. A educação é um processo permanente. Levamos a intervir e atuar, mas ao mesmo tempo a avaliar a intervenção, revelando-nos seres de busca, seres de esperança num tempo e num espaço determinados.

### 3.3 Esperança que liberta!

A noção de esperança vincula-se, em Freire, com conceitos como sonho, profecia, utopia, inédito viável e libertação. Dedicou até mesmo um livro a este tema: *Pedagogia da esperança* (1992). A esperança brota igualmente de noções fundamentais ligadas ao ser humano, como diálogo, amor, humildade e fé nos homens e nas mulheres. O diálogo, por sua vez, realiza-se na confiança, sendo impulsionado pela esperança; esta se constitui, para Freire, numa “necessidade ontológica”, num “imperativo excepcional e histórico” (p. 10). Perder o rumo é perder a



esperança. Por isso, o educador cuidará para que a esperança não perca o rumo, pois seria o caminho aberto para a desesperança e para o desespero.

A esperança manifesta-se na prática, pois é criação de um amanhã diferente, que se inicia já. Manifesta-se como crítica quando a realidade resiste a mudanças, sendo então o elemento purificador necessário. A esperança contextualiza-se na história, reinventa-se sempre que necessário, é atenta às novas situações. Não perde a alegria, pois esta é uma exigência do ensinar, buscando entrever o “ser mais” em cada homem e mulher, no “ainda não” do momento presente e suas circunstâncias históricas. A esperança é sempre a antecipação de uma promessa ainda não de todo realizada, mas já feita práxis.

A esperança impulsiona a práxis, tornando-se motor de libertação. Liberta na práxis, como “ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 2014b, p. 52). Alavanca a conscientização no processo libertador. Permite aos oprimidos “denunciar a ‘ordem’ que os esmaga e, na práxis da transformação desta ‘ordem’, [ênfase no original] anunciar um mundo novo a ser refeito constantemente” (Freire, 2011b, p. 126). Trata-se de uma conscientização que leva a mudanças na sociedade e transforma a própria consciência, fazendo da educação um modo crítico de desvelar a realidade, de criá-la e renová-la.

Através da esperança, homens e mulheres têm nas mãos a possibilidade de criar o futuro, antecipando-o como realização, mesmo que não de maneira cabal.

A esperança se torna uma presença viva, experienciada como antecipação de uma promessa que já começou a ser cumprida... A esperança baseada na ação impede tanto a acomodação pragmática à realidade quanto a fuga para idealismos incapazes de interferir na história. (Sreck, Redin, & Zitkoski, 2010, p. 162)

A esperança é igualmente alimentada pela utopia, enquanto esta vem descrita por Freire (2014c) como “necessidade fundamental do ser humano” (p. 77). Ele acrescenta: “Não há amanhã sem projeto, sem sonho, sem utopia, sem esperança, sem o trabalho de criação e desenvolvimento de possibilidades que viabilize a sua concretização” (p. 78). No entanto, lembra-nos Freire que esse discurso é o de “quem recusa a acomodação e não deixa morrer em si o gosto de ser gente, que o fatalismo deteriora” (p. 78).

## Considerações finais

O processo de conscientização não se esgota em poucas palavras, nem mesmo nas linhas ou páginas anteriores. Trata-se de um processo contínuo, constantemente retomado, próprio de mulheres e de homens comprometidos com a transformação do mundo e de si de maneira criativa, sendo a sua historicidade o ponto de partida. A conscientização é parte desse processo que se transforma em ação ao tomar posse da realidade, decodificando-a, até chegar a um nível crítico de conhecimento que volta a iluminar a ação, constituindo-se numa práxis.

Como compromisso histórico, alimentado pela atitude crítica de mulheres e homens, a conscientização é parte de um processo sem data para terminar. A cada novo passo, a cada novo perfil da realidade, ela se refaz como consciência histórica, como “inserção crítica na história”, na qual mulheres e homens “assumem o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo” (Freire, 2008, p. 30). Ela desenvolve a criticidade, aguça a curiosidade e alimenta a criatividade em vista da ação transformadora, fazendo frente às situações-limite, entrevedo o inédito-viável das práticas transformadoras.

O processo conscientizador requer uma educação crítica, uma educação problematizadora de mulheres e homens históricos que “se superam, que vão para a frente e olham para o futuro..., a fim de construir o futuro com mais sabedoria” (Freire, 2008, p. 95). Essa educação apresenta-se como um itinerário indispensável na formação de professores, como o faz Freitas (2001) em *Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores*. E, neste tempo de globalização e de exclusão, a convergência entre conscientização e educação nos tira da indiferença e nos lança a construir a “História como possibilidade” (Freire, 2000), ao lado das vítimas que nos exigem uma ética da vida e cujos “sofrimentos nos levam a pensar e a justificar a sua necessária libertação” (Dussel, 2000, p. 17).

## Referências

- Almeida, L. S. de (1962). *Processo de conscientização* (Texto mimeografado). Natal: Serviço de Assistência Rural (Setor de conscientização).
- Barreiro, J. (1980). *Educação popular e conscientização*. Petrópolis: Vozes.
- Camargo, C. P. F. de (1971). *Igreja e desenvolvimento*. São Paulo: CEBRAP; Editora Brasileira de Ciências Sociais.
- Costa, M. A. B., Jaccoud, V., & Costa, B. (1986). *Meb: uma história de muitos*. Petrópolis: Vozes.
- Dussel, E. (2000). *Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes.
- Fávero, O. (1982). *Memória histórica do movimento de educação de base: 1961-1971*. Tese de doutoramento, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo.
- Ferrari, A. (1968). *Igreja e desenvolvimento: o movimento de Natal*. Natal: Fundação José Augusto.
- Freire, A. M. A. (2006). *Paulo Freire: uma história de vida*. São Paulo: Villa das Letras.
- Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1994). *Cartas a Cristina*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (34a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.
- Freire, P. (2007). *Educação e mudança* (30a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2008). *Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro.
- Freire, P. (2011a). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (51a ed.). São Paulo: Cortez
- Freire, P. (2011b). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (14a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra
- Freire, P. (2014a). *Educação como prática da liberdade* (36a ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2014b). *Pedagogia do oprimido* (57a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2014c). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Paz e Terra.

Freitas, A. L. S. (2001). *Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Humbert, C. (1976). *Conscientisation: Expériences, positions dialectiques e perspectives*. Paris: L'Harmattan.

Libânio, J. B. (1980). *Formação da consciência crítica: subsídios filosófico-culturais* (2a ed., Vol. 1). Petrópolis: Vozes.

Meb (1962). *MEB em 5 anos*. Brasília: MEB.

Moser, A. (Coord.). (1984). *Mudanças na moral do povo brasileiro*. Petrópolis: Vozes.

Paiva, V. P. (1985). *Educação popular e educação de adultos* (3a ed.). São Paulo: Loyola.

Streck, D. R., Redin, E., & Zitkoski, J. J. (Eds.) (2010). *Dicionário Paulo Freire* (2a ed.). Belo Horizonte: Autêntica.

*Submetido à avaliação em 28 de agosto de 2015; revisado em 27 de abril de 2017; aceito para publicação em 14 de julho de 2017.*