

A EMERGÊNCIA DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA NA OBRA DE PAULO FREIRE (1959-1979)

Isabella de Oliveira¹

Prof. Dr. Fernando Luiz Zanetti²

Resumo: Este texto apresenta resultados preliminares de uma pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da UEMG (mestrado 2024-2026), que adota como metodologia uma triangulação entre a cartografia de Deleuze e Guattari, usando a noção de rizoma Mil Platôs (1995) e a genealogia de Michel Foucault para responder a pergunta: Como a consciência crítica emerge e se transforma na obra de Paulo Freire? O conceito “consciência crítica” foi analisado, então, sob duas perspectivas: a genealogia aporta o recorte vertical e histórico, enquanto a cartografia do rizoma, mapeia o plano horizontal e olha o objeto no presente. Contudo, neste seminário, apresentamos, sumariamente, a primeira parte da pesquisa, que, partindo da leitura genealógica do arquivo de 1959-1979, analisou os pontos de surgimento do conceito, para encontrar suas emergências, urgências a que respondeu e disputas que travou.

Palavras-chave: consciência crítica; filosofia da educação; genealogia; Paulo Freire.

THE EMERGENCE OF CRITICAL CONSCIOUSNESS IN THE WORK OF PAULO FREIRE (1959-1979)

Abstract: This paper presents preliminary results of an ongoing research project within the Graduate Program in Education and Human Formation at UEMG (2024-2026). The study proposes a methodological triangulation between Deleuze and Guattari’s cartography, grounded in the concept of the rhizome from *A Thousand Plateaus* (1995), and Michel Foucault’s genealogy, aiming to investigate how “critical consciousness” emerges and transforms within Paulo Freire’s work. Within the research framework, the concept is analyzed through two complementary axes: genealogy provides a vertical and historical perspective, while cartography maps the horizontal plane of the object in the present. For this seminar, we present the initial stage of the study which, through a genealogical reading of the Freirean archive (1959-1979), identifies the concept’s points of origin, the situational urgencies it addressed, and the discursive disputes in which it was embedded.

Keywords: critical consciousness; philosophy of education; genealogy; Paulo Freire.

1. O gesto genealógico e a abertura do arquivo

Olhar genealógicamente para a consciência crítica, como primeiro gesto, significou buscar no texto os relevos que indicassem os pontos de surgimento do conceito. A perspectiva genealógica já afasta a ideia de uma trajetória linear e evolutiva para perseguir,

¹Mestranda em Educação e Formação Humana, Orcid: 0009-0005-3539-172, isaholiday@gmail.com, Universidade do Estado de Minas Gerais.

²Docente do PPGE Fae/UEMG, Orcid: 0000-0002-4529-8774, fernando.zanetti@uemg.br, Universidade do Estado de Minas Gerais.

nos jogos de força, as condições que tornou possível a emergência do conceito e a quais urgências quis responder.

A genealogia, a partir de Michel Foucault, problematizou a emergência e transformação do conceito consciência crítica na obra de Paulo Freire a partir de condições históricas, expondo as descontinuidades encobertas pela história tradicional. Neste seminário, apresentamos o bloco de textos compreendido no período de 1959 até 1979, antes do retorno do exílio de Paulo Freire ao Brasil. Por óbvio, seguindo o gesto genealógico, a leitura não buscou a totalidade obra, pois o arquivo é sempre fragmentado e parcial (Castro, 2009).

2. A consciência crítica em 1959 e a industrialização do Brasil

Ao apresentar a tese Educação e Atualidade Brasileira (1959) para pleitear a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes do Recife, Freire olhou para o contexto da industrialização e modernização do Brasil: “*Na verdade, tem sido a industrialização que vem pondo o homem brasileiro em posição participante no nosso acontecer político (Freire, 1959, p.27)*”. A industrialização colocava novos desafios aos brasileiros, especialmente aos que viviam em centros urbanos; a modernização despontava como abertura para que a sociedade brasileira se abrisse para construção de novas estruturas, deixando para trás a cultura vertical e patriarcal.

Apesar de o progresso trazer um otimismo desconfiado, a inexperiência democrática apontava a necessidade de uma educação que fomentasse a consciência crítica do indivíduos durante processos que os absorviam ao trabalho na modernização e indústria emergente. Assim, poderiam se tornar sujeitos do processo e não mero objetos. Freire propõe uma educação a olhar para àquela “atualidade”. Nesse ponto de surgimento, a consciência crítica emerge como mediação entre o homem e os processos industriais. Sem a dimensão crítica, o indivíduo acabaria massificado pelo trabalho técnico e industrial.

Era um momento de transição entre sociedades, de uma sociedade marcada pelo colonialismo e paternalismo, para uma sociedade que, com a mediação da educação crítica, teria mais chances de consolidar uma sociedade democrática. Toda proposta educacional deveria considerar a realidade histórica da sociedade onde se insere, sem essa exigência não haveria um comprometimento real por parte daqueles que elaboram um projeto pedagógico e dificilmente teria aderência dos educandos.

Não há democracia sem povo participante, paradoxo em que pretende nos conservar o relacionamento. Não há povo, no sentido legítimo, sem mercado interno. Sem estradas. Sem trabalho em condições de boa produtividade. Sem desenvolvimento harmonioso das estruturas econômicas. Daí, também, a promoção do país de ser semi-colonial, alienado ainda em várias manifestações de sua vida, em ser nacional, autêntico, estar intimamente ligada ao desenvolvimento econômico. E indispensavelmente ligada a uma posição nacionalista (Freire, 1959, p. 27).

O projeto educacional pode conservar modelos arcaicos de educação, formar mão de obra sem permitir o desejo de transformação, mantendo a ordem opressora. Por outro lado, a educação crítica pode transformar a sociedade e impulsionar mudanças quando colocam os sujeitos conscientes e participantes dos processos, naquele caso, a industrialização e modernização do Brasil. A educação conscientizadora aparece como mediação entre as duas sociedades, a arcaica que ficava para trás e a democrática que parecia se anunciar. A consciência crítica era exigência daquele processo, para que o homem brasileiro construísse a modernização sem ser massificado por ela.

Freire (1959, p. 29-36) elabora uma “tipologia” da consciência em três momentos:

a) Consciência intransitiva: centralização nos interesses imediatos e vitais, ausência de percepção histórica e incapacidade de apreender problemas além do âmbito da sobrevivência; predominaria em grupos marginalizados e isolados socialmente; o intransitivo, viveria num plano quase biológico, pouco aberto à participação política e social;

b) Consciência transitivo-ingênua: estágio intermediário, há uma maior abertura para a realidade e seus problemas, ainda marcada por explicações mágicas, emocionais, simplistas e pela tendência a transferir responsabilidades; uma consciência presente principalmente nas populações urbanas que passaram a experimentar intensamente os impactos da industrialização e da modernização sem desenvolver uma leitura crítica desse processo;

c) Consciência transitivo-crítica: estado no qual o sujeito seria capaz de perceber os problemas em sua causalidade, questionar preconceitos, rever posicionamentos e participar da transformação social, aberta ao novo, rejeita a passividade e se opõe tanto à consciência mítica quanto às posturas fanáticas.

Aqueles fenômenos provocaram um deslocamento de populações rurais para os centros urbanos, criando novas relações de trabalho, interpelando os indivíduos a transitar de

uma consciência fechada, característica da vida rural e patriarcal, para uma consciência mais aberta, supostamente, própria da vida urbana e democrática.

Certamente, a escola, estruturada pela elite colonial, reforçava práticas pedagógicas autoritárias, academicistas, desconectadas das necessidades do povo. A escola brasileira em 1959 era uma reprodutora da antinomia democrática, contribuindo mais para a reprodução da passividade do que para a formação de sujeitos críticos. O modelo de ensino também desvalorizava o trabalho técnico e manual, marginalizando as classes populares e contribuindo para a manutenção da alienação (Freire, 1959).

A escola também poderia articular a formação técnica à formação crítica, superando a dicotomia entre saber prático e saber teórico. O problema não era o ensino técnico em si mesmo, ele é também necessário para qualificar o trabalho e dar oportunidade de geração de renda, mas dissociá-lo da formação crítica reduz o indivíduo a mero fazedor de coisas, sem criticar, sem se perguntar, sem criar, sem implicar-se subjetivamente nos processos laborais nos quais está envolvido. Sem a mediação crítica a abertura promovida pela industrialização e urbanização poderia levar não à criticidade mas à perda de autonomia, alienação, adesão acrítica às ideologias de dominação (Freire, 1959).

3. A consciência crítica e os métodos de conscientização (1963 e 1979)

Em 1963 Paulo Freire publica o texto “Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo”, a alfabetização de adultos e o desenvolvimento da consciência crítica a partir do método alfabetizador estava no centro desse texto.

A conscientização, uma vocação humana, parte do pressuposto de ser o “homem”, por natureza, um ser de relações, que se distingue dos outros seres vivos pela capacidade de transcender o imediato, refletir e transformar sua realidade (Freire, 1963).

Contudo, a conscientização não era acidental, apesar de ser expressão da vocação humana de se integrar criticamente ao mundo pela prática reflexiva, precisaria de alguma “provocação”, de impulso para uma tomada de consciência. A consciência crítica, quando despertada, superaria as respostas automáticas e ingênuas, para integrá-las à historicidade e à concretude, desenvolvendo uma postura crítica sobre as condições de existência.

Freire (1963) fala de uma distinção entre dois modos de apreensão da realidade: a primeira seria a via sensível ou mítica, própria de uma consciência mágica, imediatista, que

responde aos desafios do mundo por meio de crenças, mitos ou explicações fabulosas; a outra, seria a via crítica ou formal, correspondente à capacidade de distanciamento epistemológico, permitindo que o sujeito perceba a realidade como objeto cognoscível, reconhecendo suas contradições.

O método dialógico de alfabetização de adultos foi pensado para ser ativo e problematizador, com o simultâneo objetivo de promover a alfabetização linguística e a formação da consciência crítica. O processo se desenvolveria nas seguintes etapas principais:

a) Pesquisa do universo vocabular: Identificação das palavras mais presentes no cotidiano dos alunos, realizadas com base em entrevistas e observações das práticas de vida.

b) Seleção das palavras geradoras: As palavras escolhidas possuíam uma dupla função, eram de alto valor fonético para a alfabetização e tinham uma carga existencial e cultural, permitindo a reflexão sobre a própria realidade dos sujeitos.

c) Criação de situações existenciais: Seriam representações visuais como fotos, desenhos ou cartazes que retratariam aspectos concretos da vida dos educandos, provocando debate e reflexão.

d) Fichas de decomposição silábica: As palavras geradoras seriam então decompostas em sílabas e fonemas, possibilitando o desenvolvimento da consciência fonológica e gráfica.

e) Construção de novas palavras: A partir da recombinação das sílabas das palavras geradoras, os alunos formavam novas palavras, expandindo seu vocabulário e fortalecendo o domínio do código linguístico.

f) Círculos de Cultura: Espaços coletivos, horizontais e dialógicos, nos quais se debatia a realidade social, política e econômica, promovendo o exercício da reflexão crítica e a prática da palavra.

Alfabetização de conscientização não eram preliminares um do outro. Aprender a ler e escrever já seria, por si só, um ato de compreensão crítica do mundo e não deveria se reduzir a ler palavras ou textos isolados do mundo, mas também aprender a “ler o mundo”, valorizando saberes populares, provocando uma passagem do conhecimento sensível e “mítico” para um conhecimento crítico e transformador (Freire, 1963).

Em “Conscientização: Teoria e Prática da Libertação” (1979), Freire retoma e sistematiza a concepção de conscientização. Diferentemente da forma como apresentou o

método em 1963, quando o foco estava na alfabetização, em 1979 apresenta a conscientização como um processo permanente, que supera o ato educativo formal para se estender para toda a vida social, cultural e política.

A conscientização é definida como um “teste permanente de realidade”, onde o sujeito abandona a visão espontânea e ingênua do mundo, assumindo uma posição epistemológica, transformando-se em sujeito crítico e ativo na história, mas como uma dimensão ética já que o mundo nunca estará pronto, sempre havendo algo por fazer.

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (Freire, 1979, p. 15).

No texto de 1979 a conscientização, então, passou a articular três dimensões: a gnosiológica que permite ao homem transformar sua percepção da realidade em conhecimento; a política que desvela as estruturas de dominação e possibilita o engajamento na luta pela libertação; e a ética que funda-se no compromisso com a humanização, na rejeição da opressão e na busca pela superação das condições de desumanização.

Observa-se que em 1963 a conscientização estava mais articulada com o processo de alfabetização de adultos nos círculos de cultura, em 1979 se afirma como uma epistemologia da libertação, aplicável a diversos contextos educativos ou políticos, sem renunciar ao método da alfabetização crítica de adultos.

4. A tipologia da consciência em Educação como Prática da Liberdade (1967)

Em Educação como Prática da Liberdade (1967), encontramos a reflexão sobre a consciência crítica no contexto das ditaduras que viviam as sociedades latino-americanas, refletindo também a experiência com a alfabetização de adultos no Brasil e no exílio.

Define a consciência não como uma entidade abstrata, mas como construção histórica situada, atravessada pelas contradições da realidade social, uma dimensão fundante da existência humana que distingue o homem dos demais seres vivos por ser capaz de refletir sobre sua realidade, atribuir-lhe sentido e agir sobre ela. A consciência humana seria

intencional e histórica, operando sempre em relação ao mundo, como um ato de presença e de transformação.

Na sua condição ontológica o homem está marcado por uma “inconclusão”, o que o impele permanentemente ao movimento de questionar e transcender. Por isso, a consciência humana é uma consciência em permanente formação, que se constitui, por exemplo, no ato de ler, interpretar, dialogar e intervir no mundo (Freire, 1967).

Freire (Freire, 1967, p. 65-67) amplia a tipologia da consciência elaborada em 1959, além dos módulos consciência intransitiva, transitivo-crítica e transitivo ingênua, inclui também a consciência massificada e a fanatizada:

a) Consciência fanática ou transitiva fanática, a degeneração da consciência transitiva, ocorrendo quando o indivíduo, ao perceber as contradições, não desenvolve criticidade, mas adere a soluções dogmáticas, rígidas e intolerantes, absolutizando suas próprias verdades fecha-se à alteridade;

b) Consciência massificada, que surge nos contextos de sociedades de massa, especialmente sob a influência dos meios de comunicação, da publicidade e da cultura de consumo, diluindo a individualidade pela aderência passiva do que é imposto, se torna vulnerável à manipulação ideológica.

Toda sociedade vive momentos de mudança, mas nem toda mudança é necessariamente uma transição histórica. A mudança é o momento em que a sociedade sofre alterações superficiais, internas ao próprio sistema social, que não modificam suas estruturas fundamentais. A transição histórica seria o processo no qual os valores, instituições e formas de organização social entram em colapso e são substituídos por novos paradigmas (Freire, 1967).

Interpretando Freire (1967), nessas fases de transição a consciência crítica se torna vital, pois os sujeitos precisam se posicionar, interpretar os sinais do tempo e escolher entre a reprodução da opressão ou a luta pela libertação. A consciência crítica seria então uma dimensão fundante da prática de liberdade, que não se reduz a um ato de interpretação do mundo mas implica a práxis, o movimento dialético de ação e reflexão. Somente por meio da práxis o homem se humanizaria, superando a sua condição de objeto e se torna sujeito da história.

Então, é no momento de crise que a consciência crítica deve se afirmar, pois nela o sujeito tem a possibilidade de se abrir ao novo e pensá-lo criticamente, pois a consciência

pode ser capturada, fanatizada e massificada. A educação, obviamente, não pode ser neutra, sempre há interesses, mas por isso Freire exorta que seja sempre um ato político: ou a educação seria um instrumento de domesticação para perpetuar a ingenuidade e massificação, ou seria prática de liberdade promovendo a emergência da consciência crítica (Freire, 1967).

A desumanização é o resultado de uma construção histórica, alimentada por estruturas econômicas, culturais e pedagógicas que foram mobilizadas para bloquear a possibilidade de o “homem” se perceber como sujeito. Ao passo, que a consciência, como ato de conhecimento e ético-político, impele a assumir o compromisso com o mundo.

5. A Consciência em Pedagogia do Oprimido (1974)

A obra Pedagogia do Oprimido, publicada no Brasil em 1974 pela Editora Paz e Terra, é considerada o ápice do pensamento de Paulo Freire sobre educação, consciência e libertação. A noção de consciência crítica será articulada diretamente à dialética da opressão e da libertação.

Diferente dos textos anteriores, onde a consciência aparecia mais como estágio da transitividade, esta é radicalizada como categoria fundante da luta pela humanização pela relação dialética entre a interioridade e o mundo exterior, se estabelecendo como mediação subjetiva, existencial e histórica.

A opressão não atua apenas nas condições externas e materiais, se inscreve também na subjetividade. Os oprimidos interiorizam a opressão, muitas vezes assumindo valores, medos e até o projeto de mundo dos opressores. Por isso, romper com a opressão exigiria um trabalho sobre a própria consciência (Freire, 1974).

Tornar-se livre implica fazer rupturas. O “medo da liberdade” é um sentimento de angústia experimentado por oprimidos e opressores, pois uns temem a responsabilidade de ser livre, outros temem perder seus privilégios. Para o oprimido, ser livre é um ato arriscado, que exige enfrentar tanto a opressão externa quanto as marcas internas da desumanização. Mas a liberdade não é uma dádiva, é uma conquista feita na práxis, exige tomada de posição e ação, exige atitude crítica.

O sujeito oprimido é descrito como portador de uma consciência dual, uma consciência dividida entre os traços do opressor que introjetou e pelo seu projeto histórico de libertação, fica em situação contraditória: deseja ser livre, mas teme a ruptura que a liberdade

exige (Freire, 1974).

A emergência da consciência crítica neste sujeito, tem como primeiro sintoma o medo pelo desmoronamento da ingenuidade. Mas sem consciência crítica não há práxis, sem práxis não há libertação. O “homem” não é um ser adaptativo, mas um ser de intervenção no mundo, capaz de recriá-lo por meio da ação-reflexão. O medo inicial, poderá dar lugar à ação. Na conscientização o “homem” se percebe como ser histórico, inconcluso e chamado a transformar a realidade, sai da condição de “objeto”, aquele a quem o mundo acontece, para a condição de “sujeito”, aquele que faz o mundo acontecer (Freire, 1970).

A “educação bancária”, onde o educador deposita informações no educando tratado como objeto passivo, é um modelo de educar que reforça a alienação e impede a construção da consciência crítica mantendo a ordem opressora.

Somente o diálogo, que exige a condição dialógica entre sujeitos, permite que a conscientização ocorra e que os homens se descubram como seres em situação, capazes de intervir na realidade (Freire, 1970, p. 32).

A alternativa é a “pedagogia problematizadora”, fundada no diálogo e na escuta, em que educador e educando se reconhecem como sujeitos históricos, partindo da leitura crítica do mundo para sua transformação. A pedagogia do oprimido é uma relação educativa não vertical, o conhecimento é construído conjuntamente a partir da leitura crítica da realidade. É essa leitura que funda a práxis, o ato de refletir sobre o mundo e, simultaneamente, agir para transformá-lo (Freire, 1970).

6. Considerações

Nesta apresentação, embora sumária, vê-se os textos de Paulo Freire, atravessados pelo corte genealógico, revelando uma consciência crítica não mais estável, unívoca ou como uma ideia pura, mas em série de emergências descontínuas.

Cada ponto de surgimento deixa uma marca em seu corpo: 1959 é tensão emancipação x massificação; 1963 é luta entre saberes popular, crítico, tradicional; em 1967 é resistência ao autoritarismo; em 1974 é cicatriz ontológica do desmoronamento interior do oprimido; em 1979 é o inédito viável finalmente aparecendo no horizonte. Porém, a consciência crítica também correu riscos de captura: 1959 pela massificação pela técnica; em 1963 pela interrupção na vigésima hora de atividades; em 1967 pela cultura de silêncio

imposta pela ditadura; em 1974 pelo medo da liberdade internalizado; repressão; em 1979 pelo possível arrefecimento na democratização.

Como achado desse percurso genealógico, a consciência crítica, então, emergiu em diferentes pontos de surgimento; respondendo a urgências diferentes. O conceito não mostrou possuir uma origem única, mas múltiplas emergências, sem continuidade evolutiva nem uma história linear e ascendente. A consciência crítica, na perspectiva da genealogia, pode ser lido como um “acontecimento” no sentido foucaultiano, como corpo marcado pela história.

Referências:

BARROS; KASTRUP. *Cartografar é acompanhar processos*. In: PISTAS DO MÉTODO DA CARTOGRAFIA: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Editora Sulina: 2014, p.52-75.

CASTRO, Edgardo de. *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. 2004, p. 36-37.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

ESCÓSSIA; TEDESCO. *O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica*. IN:PISTAS DO MÉTODO DA CARTOGRAFIA: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Editora Sulina:2014. p. 92-108.

FREIRE, Paulo. *Educação e Atualidade Brasileira*. Recife: 1959.

FREIRE, Paulo. *Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo*. Santiago do Chile, 1963.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação*. São Paulo: Moraes, 1979.