

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS *CAMPUS* SOROCABA**

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS**

**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO**

**CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**DOUGLAS BATALHA**

**POR UMA LEITURA CRÍTICA DA CATEGORIA *CONSCIÊNCIA* NA OBRA  
“EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE” DE PAULO FREIRE**

Sorocaba

2022

DOUGLAS BATALHA

**POR UMA LEITURA CRÍTICA DA CATEGORIA *CONSCIÊNCIA* NA OBRA  
“EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE” DE PAULO FREIRE**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Ciências Humanas e Educação da Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, como parte dos requisitos para a obtenção da formação plena em Pedagogia.

Orientação: Prof. Dr. Antonio Fernando Gouvêa da Silva.

Sorocaba

2022



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - CCPedL-So/CCHB**  
 Rod. João Leme dos Santos km 110 - SP-264, s/n - Bairro Itinga, Sorocaba/SP, CEP 18052-780  
 Telefone: (15) 32295978 - <http://www.ufscar.br>

DP-TCC-FA nº 9/2022/CCPedL-So/CCHB

**Graduação: Defesa Pública de Trabalho de Conclusão de Curso**  
**Folha Aprovação (GDP-TCC-FA)**

### FOLHA DE APROVAÇÃO

**DOUGLAS BATALHA**

**POR UMA LEITURA CRÍTICA DA CATEGORIA *CONSCIÊNCIA* NA OBRA "EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE" DE PAULO FREIRE**

**Trabalho de Conclusão de Curso**

**Universidade Federal de São Carlos – *campus* Sorocaba**

Sorocaba, 29 de novembro de 2022

### ASSINATURAS E CIÊNCIAS

Cargo/Função	Nome Completo
Orientador	Prof.º Antônio Fernando Gouvêa da Silva, Dr.º
Membro da Banca 1	Prof.ª Teresa Mary Pires de Castro Melo, Dr.ª
Membro da Banca 2	Prof.º Fernando Henrique Ferreira, M.e



Documento assinado eletronicamente por **Antonio Fernando Gouvea da Silva, Professor(a) Efetivo(a)**, em 01/12/2022, às 17:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Teresa Mary Pires de Castro Melo, Servidor(a) Público(a) Federal**, em 03/01/2023, às 20:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufscar.br/autenticacao>, informando o código verificador **0886698** e o código CRC **D7F29BE7**.

**Referência:** Caso responda a este documento, indicar expressamente o Processo nº 23112.041206/2022-41

SEI nº 0886698

*Modelo de Documento: Grad: Defesa TCC: Folha Aprovação, versão de 02/Agosto/2019*

Para Violeta Batalha com todo amor, esperança e luta.

## PRIMEIREIRA LIÇÃO

Na escola primária  
Ivo viu a uva  
e aprendeu a ler.

Ao ficar rapaz  
Ivo viu a Eva  
e aprendeu a amar.

E sendo homem feito  
Ivo viu o mundo  
seus comes e bebes.

Um dia num muro  
Ivo soletrou  
a lição da plebe.

E aprendeu a ver.  
Ivo viu a ave?  
Ivo viu o ovo?

Na nova cartilha  
Ivo viu a greve  
Ivo viu o povo.

## RESUMO

BATALHA, Douglas. **Por uma leitura crítica da categoria *consciência* na obra “Educação como prática da liberdade” de Paulo Freire**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia Plena) – Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, Sorocaba, 2022.

O objetivo deste trabalho é apresentar, discutir e posicionar-se criticamente a respeito da categoria *consciência* na obra “Educação como prática da liberdade” (1967) de Paulo Freire (1921–1997). Para tanto, será utilizada com ênfase uma abordagem qualitativa, por meio de levantamento bibliográfico e documental, assim como bibliografia complementar. O texto será pautado pela pergunta norteadora: por que a compreensão da categoria *consciência* exige uma leitura crítica da obra “Educação como prática da liberdade” e, conseqüentemente, do pensamento freireano? Os resultados obtidos, para além da própria escrita desta monografia, indicaram ser importante a retomada crítica da obra estudada e, em específico, a categoria *consciência*, uma vez que a observância das condições de escrita e circulação do livro em seu determinado tempo e espaço histórico, além do próprio arranjo e relações internas e intrínsecas ao texto, melhor permitem o alcance e relação em perspectiva desta com o desenvolvimento do pensamento freireano.

Palavras-chave: *consciência*; Paulo Freire; Educação como prática da liberdade.

## ABSTRACT

The aim of this work is to present, discuss and critically position itself regarding the category *consciência* in the work “Educação como prática da liberdade” (1967) by Paulo Freire (1921–1997). For that, a qualitative approach will be used with emphasis, through bibliographic and documental survey, as well as complementary bibliography. The text will be guided by the guiding question: why does understanding the category *consciência* require a critical reading of the work “Educação como prática da liberdade” and, consequently, of freirean thought? The results obtained, in addition to the writing of this monograph, indicated that the critical resumption of the work studied is important and, in particular, the category *consciência*, since the observance of the conditions of writing and circulation of the book in its particular time and historical space, in addition to the arrangement itself and internal and intrinsic relationships to the text, better allow the scope and relationship in perspective of this with the development of freirean thought.

Keywords: *consciência*; Paulo Freire; Educação como prática da liberdade.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>7</b>
<b>2 POR QUE ESSA MONOGRAFIA FOI ESCRITA?</b>	<b>14</b>
<b>3 METODOLOGIA</b>	<b>20</b>
<b>4 POR UMA COMPREENSÃO CRÍTICA DA CATEGORIA <i>CONSCIÊNCIA</i> NA OBRA “EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE”</b>	<b>26</b>
<b>5 PARA ALÉM DAS INGENUIDADES: <i>CONSCIÊNCIA</i> E <i>CONSCIENTIZAÇÃO</i> COMO FAGULHAS DE UM MOVIMENTO RADICAL</b>	<b>42</b>
<b>6 UM BREVE EXEMPLO</b>	<b>51</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>56</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>59</b>

## 1 INTRODUÇÃO

No ano de 1973, Paulo Freire, em entrevista ao Instituto de Ação Cultural de Genebra, respondeu assim as críticas que sua obra recebia, sendo essas especialmente vindas de pessoas autoras da América Latina:

Interessam-me, pelo contrário, as críticas de fundo, as que se dirigem ao conteúdo mesmo de meu pensamento pedagógico e político e que me apontam como **idealista, subjetivista, reformista**. Essas são críticas que se vêm fazendo sobretudo na América Latina. **Parece-me, contudo, que os que assim me classificam, com base em momentos ingênuos de alguns trabalhos meus — criticados hoje por mim também —** deveriam obrigarse a seguir os passos que venho dando. **Na verdade, em meus primeiros estudos, ao lado de ingenuidades, há igualmente posições críticas.** De resto, não alimento a ilusão ingênuo e pouco humilde de atingir a absoluta criticidade. (FREIRE, 2021, pp.217-18, grifo nosso)

Para além da importante declaração de Freire e, conseqüentemente, enfatizando o que temos afirmado desde o início desta monografia, atentemo-nos à publicação onde a entrevista fora veiculada, a saber, “Ação cultural para a liberdade e outros textos” (FREIRE, 2021) e, pormenorizadamente, ao breve texto explicativo na abertura do livro, em que o autor mostra a sua intenção em tal empreitada

[...] afinal, juntar neste volume alguns dos **textos que escrevi entre 1968 e 1974**. [...] Juntamente com *Extensão ou comunicação?*, publicado no Brasil em 1970 pela Paz e Terra, **alguns deles talvez aclarem certos possíveis vazios entre *Educação como prática da liberdade e Pedagogia do oprimido***. (FREIRE, 2021, p.7, grifo nosso)

Apesar de breves, as referências são valiosas e, talvez, sirvam de introdução aos problemas maiores que logo enfrentaremos (de acordo com as possibilidades e limitações): existe, nas palavras de Paulo Freire, 1) ingenuidades em suas obras, especialmente nas primeiras, 2) essas ingenuidades não só são reconhecidas por Freire pelas críticas feitas por terceiros como pelas próprias autocríticas e avanços realizados em outros trabalhos, 3) contudo, ainda assim adverte não serem esses momentos de ingenuidade contradições ou desgastes tamanhos que invalidariam todas as obras em si, e, repetimos, especialmente as primeiras. Logo, publicar em uma obra a coletânea de artigos, entrevistas e demais textos capazes de “aclarar certos vazios” se fez uma ação necessária.

Mas, a rigor, que vazios seriam esses? Um deles, certamente, seria a utilização, percepção e profundidade (contendo-se necessariamente nisto a radicalidade e compromisso revolucionário) das categorias *consciência* e *conscientização*. Não sem demora, continuará Freire, adiante, no mesmo texto, dizendo:

Na medida em que, sobretudo nos meus primeiros trabalhos teóricos, nenhuma ou quase nenhuma referência fiz ao caráter político da educação e em que deixei de lado o problema das classes sociais e de sua luta, abri caminho a numerosas interpretações e práticas reacionárias da conscientização, o que vale dizer, a distorções do que ela realmente deve ser. (FREIRE, 2021, p. 219)

É valioso notar a preocupação de Paulo Freire com a incompreensão da sua obra primeva, também, em sentido prático, isto é, das consequências das suas ideias, em texto, circulando espaços-tempos sem o devido rigor ou compreensão, inclusive, e como ele mesmo admite, por falta de acuidade sua na utilização das categorias ou, e do ponto de vista histórico, retrospectivo, da ingenuidade própria dessas primeiras publicações.

A importância desses textos incluídos em “Ação cultural para a liberdade e outros textos” fez com que Freire inclusive afirmasse, anos mais tarde, a sua avaliação de tal escolha ao publicá-lo, como é possível ler no excerto de entrevista abaixo:

Tenho a impressão de que nas *Cartas à Guiné* há pontos em que as coisas ficam muito mais claras, **como também em uma entrevista, de que gosto muito, desculpem a falta de modéstia, que dei há 5 ou 6 anos atrás ao IDAC**, e que saiu anexada à edição francesa da *Pedagogia do oprimido*, e **constitui um dos textos de *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, publicado pela Paz e Terra. Esta entrevista responde um pouco a certas críticas que me eram feitas. Nela faço uma análise do caráter político da conscientização, falo no problema da consciência de classe e das relações da massa com a vanguarda. Gosto deste texto. Acho que ele clarifica certas coisas. Em última análise, a mim me agrada a crítica radical que, embora dura, é feita para clarificar-me.** (LEITE; FAÚNDEZ; FREIRE, 1979, p. 63, grifo nosso)

Contudo, e dado o caráter de capítulo de introdução, cabe-nos uma breve apreciação a respeito disso. Para além dessas primeiras linhas sobre o papel e entendimento de *consciência* em Paulo Freire, são muitos, inúmeros, os episódios históricos que expressam, em alguma medida, as várias formas de compreensão do potencial e, potencialmente, a ameaça à ordem constituída em um possível despertar da *consciência* oriundo de uma proposta compromissada com o povo e libertadora das suas opressões quando tomando por *consciência* única e

exclusivamente o acesso à escolarização ou, ainda, conteúdo, aulas ou bibliografia revolucionária.

Por exemplo: é famosa e repetidas vezes contada em diferentes obras uma bizarra cena ocorrida no dia dois de abril de mil novecentos e sessenta e três, durante o último encontro e apresentações da campanha de alfabetização bem-sucedida de Angicos.

Após o encerramento da derradeira aula das “40 horas de Angicos” - realizada em meio aos alunos e alunas, acadêmicos, festividades, discursos e presença de convidados ilustres, entre eles o presidente João Goulart e Celso Furtado, representando a SUDENE – afirmou “[...] quando o grupo já se dispersava à procura dos carros para o regresso a Natal [...]” (FERNANDES; TERRA, 1994, p.18) o então general Humberto de Alencar Castelo Branco sobre os potenciais perigos daquele projeto a Calazans Fernandes, secretário da educação do Rio Grande do Norte, dizendo “Meu jovem,  **você está engordando cascavéis nesses sertões.**” (FERNANDES; TERRA, 1994, p.18, grifo nosso).

Karl Marx, em uma nota da sua obra “O Capital”, também cita, como exemplo, um relatório em que J. Geddes - integrante da burguesia inglesa fabricante de vidro (naquela data, 1865, ramo não submetido às leis de proteção às pessoas trabalhadoras, especialmente as mais vulneráveis, como as crianças) - afirma ao comissário responsável por fiscalizar as condições de trabalho “[...] **até onde posso julgar, o maior volume de instrução de que uma parte da classe trabalhadora usufruiu nos últimos anos teve uma efeito negativo. É algo perigoso, pois os torna independentes**’, Children’s Empl. Commission, ‘IV. Report’ (Londres, 1865), p. 253.” (MARX, 2017b, p. 475, grifo nosso).

Angela Davis, no capítulo “Educação e libertação: a perspectiva das mulheres negras” da obra “Mulheres, raça e classe” recupera, refletindo, o papel da educação para o povo negro norte-americano. Em determinado momento retoma Frederick Douglass e, astutamente, a compreensão dos antigos senhores de pessoas escravizadas a respeito daquele momento histórico de emancipação:

Dos 4 milhões de pessoas que comemoraram a emancipação, diversas, como o menino escravo Frederick Douglass, já haviam percebido muito antes que “o conhecimento torna uma criança inadequada para a escravidão”. E tal qual o senhor de Douglass, **os ex-proprietários de escravos perceberam que “se você der a mão a um preto, ele vai pegar o braço. O estudo vai estragar até o melhor preto do mundo”**. Apesar da proibição de seu senhor Hugh, Frederick Douglass continuou sua busca por conhecimento em segredo. (DAVIS, 2016, p. 108, grifo nosso).

Deste modo, a rigor, o que há de comum, relação e intimidade entre um proprietário de terras escravizador, um burguês do ramo da fabricação de vidros e um general do exército brasileiro em tempos e espaços tão distintos? Parece ser o receio do despertar da *consciência* das pessoas oprimidas por meio da educação tomada simplesmente na ação mesma do acesso à educação.

Contudo, este receio, apesar de plausível e justificável de uma certa perspectiva do opressor, nunca realizou, historicamente, por si só, as superações das contradições vividas pela população oprimida mundo afora. Aliás, realizou-se, concretamente, de diferentes e muito mais arduas maneiras a construção de discursos sobre a educação e o acesso aos seus espaços sem, necessariamente, a implicação de uma leitura política da ação-reflexão-ação do aprender-ensinar: a *consciência*, em si, mostrou-se importante, contudo, tomada fora da ação coletiva, da práxis revolucionária e sua inevitável ação no mundo, infértil.

E os impactos podem ser visto até hoje, por exemplo, no Brasil, especificamente, na alfabetização de jovens e adultos. Assim, construída e admitida como um bem em si mesma, distante e muitas vezes independente das pessoas às quais é destinada por meio de políticas públicas, a alfabetização de jovens e adultos parece ocupar um lugar de prestígio, necessária para a eliminação do analfabetismo, responsável pelas dificuldades econômicas do país e suposta ignorância dos analfabetos.

Contudo, elementos basilares, como os próprios significados e intenções (nem sempre tão explícitos) da alfabetização, passam despercebidos, e isto porque ignoram ou fazem-nos crer desconhecer que “Definitions of literacy are not innocent: they incorporate beliefs and assumptions that have political implications.”<sup>1</sup> (BARTLETT, 2008, p. 739).

Assumidas as ideias de alfabetização para jovens e adultos a partir de um contexto econômico desfavorável, como se apenas por serem analfabetos o desemprego existisse e perdurasse em suas vidas, a alfabetização passa a ser oferecida por caminhos curtos e controlados, especialmente para os jovens e adultos que a buscam, garantindo-se apenas o mínimo necessário para atender demandas específicas, em geral, àquelas anteriormente mencionadas, próprias da dinâmica do mercado de trabalho.

Neste sentido, concorda-se que “The old discourse that a little literacy can be a dangerous thing has been replaced by a new discourse which conceives the provision of basic

---

<sup>1</sup> Nossa tradução livre: “Definições de alfabetização não são inocentes: elas incorporam crenças e pressupostos que possuem implicações políticas.”

short term literacy programmes as sufficient to satisfy nominally the right to education.”<sup>2</sup> (IRELAND, 2008, p. 715).

Nos interessa os destaques que, apesar da distância temporal, possíveis recortes de gênero, raça e classe, não abafam, mas, ao contrário, florescem o debate a respeito do despertar da *consciência* (sentido amplo) por meio da educação como perigoso, ou, ainda, potencialmente perigoso. Mas, ao mesmo tempo, as leituras e debates no decorrer do curso foram alimentando a ideia de uma análise, interpretação e criação de uma possível pergunta e resposta para a importância da categoria *consciência* especificamente em Paulo Freire.

E, neste sentido, a categoria *consciência* em Paulo Freire, especificamente na obra “Educação como prática da liberdade”, é importantíssima a ponto de, na medida das nossas forças, ser ponto nevrálgico de uma monografia. A íntima relação entre *consciência* e a proposta freireana de alfabetização, incluindo-se aí a reflexão sobre as experiências de alfabetização realizadas por Paulo Freire junto com outras pessoas e instituições na década de sessenta (ênfase para as 40 horas de Angicos), dão ideia e corpo concreto para as possibilidades, inclusive as limitações e avanços, vividos pela experiência. Trata-se de discutirmos *consciência* a partir não só da relação desta obra com as outras duas antecessoras, uma tese acadêmica e um relatório, ou, pior, como pequena antessala para “Pedagogia do Oprimido”.

“Educação como prática da liberdade” é um texto vivido, e, como todo e qualquer texto vivo e nascido da vida mesmo, deve ser lido e compreendido com cuidado. Daí a pergunta que carrega e faz irradiar todas as respostas e preocupações desse texto: **por que a compreensão da categoria *consciência* exige uma leitura crítica da obra “Educação como prática da liberdade” e, conseqüentemente, do pensamento freireano?**

O caminho a ser caminhado para iniciarmos possível resposta, no fundo, possíveis respostas no aluminar dessa nossa pergunta percorrerá algumas páginas. Antes de citá-las, registramos que temos a percepção de que algumas perguntas restarão sem respostas e, em alguns casos, as respostas não serão conclusivas a tal ponto de inquestionáveis ou absolutamente intransponíveis.

O primeiro passo, esta própria introdução. Nela, para além de introduzirmos informações básicas, perguntas, reflexões e observações que se espraiam para um alargado horizonte de possibilidades, todas necessariamente ligadas ao tema, evidentemente, vamos, aos poucos, agudizando nossos esforços e pretensões em direção ao escopo devido e necessário.

---

<sup>2</sup> Nossa tradução livre: “O antigo discurso de que a menor alfabetização poderia ser algo perigoso foi substituído por um novo discurso, no qual imagina-se que o oferecimento de programas de alfabetização de curta duração são suficientes para, apenas em termos, garantir o direito à educação.”

Caso tenhamos êxito em nosso movimento e esforço, será aceita a possibilidade da pergunta central desta monografia.

O segundo momento, elencaremos as motivações primeiras para a escrita desta monografia. Mais que um breve relato, tentaremos, ainda que timidamente, apontar uma ou outra condição relevante que justificaria tamanha preocupação nossa. Lá estarão textos, inclusive, jornalísticos, fontes primárias capazes, ao menos em tese, de despertar a curiosidade e asfaltar os primeiros metros de uma média caminhada teórica.

Logo após apresentaremos a metodologia. Nela exporemos as balizas de caráter científico que sustentarão nossas pesquisas, reflexões e o texto mesmo, sempre pautando-nos pelo respeito máximo às fontes utilizadas, divulgando os métodos e movimentos metodológicos empregados e, também, nossas intenções, responsabilidades e comprometimentos éticos assumidos em um texto que pretende, como compreendemos ser próprio de todo e qualquer texto fruto de uma pesquisa científica séria, um compromissar-se com as pessoas e o mundo.

Os dois capítulos subsequentes tratarão da obra “Educação como prática da liberdade” com muito maior ênfase, o que significa dizer que detalharão pormenorizadamente trechos, referências, aspectos e, minuciosamente, detalhes por vezes despercebidos ou negligenciados (ao menos por parte da bibliografia consultada). Contudo, isso não implica resumo, resenha ou fichamento da obra, de modo geral, ou, então, do capítulo quatro, em específico. Evitaremos ao máximo, também, informações biográficas meramente ilustrativas, sem conexão ou pertinência ao tema e pergunta desta monografia.

Por fim, após caminharmos algumas dezenas de páginas junto com letras e ideias, trataremos de concluir nossos esforços apontando algumas possíveis considerações finais. Nelas, além de desenlaçar o que vínhamos criando e amarrando por meio de argumento e ideias, indicaremos engates admissíveis para discussões futuras, e isto não porque meramente concebíveis, enquanto fruto da imaginação, mas importantes, porque oriundos da necessidade em fazer aclarar a obra freireana.

Repetimos: não temos a pretensão de esgotar ou dar por encerrada a pergunta norteadora. Por coerência teórica, logo, com a *práxis*, sabemos que a ciência avança no tempo e espaço junto com o esforço coletivo de mulheres e homens, disto, nosso compromisso é escrevermos no máximo das nossas forças e compromisso com nossa visão de mundo, a saber, marxistas comprometidos com a superação do atual mundo como está. Nesse sentido, que as palavras aqui escritas sirvam de mola, propulsionando os conhecimentos e luta, já deste presente, para o futuro.

Tentamos, com cuidado e esmero, um texto reverberando nossas preocupações, questionamentos e contribuições de maneira que as divisões internas estivessem de tal modo conectadas e movimentando-se dinamicamente que, a rigor, parecessem apenas facetas indispensáveis de um mesmo todo. Escrito isso, tanto no título quanto nas referências, tudo é trânsito para pergunta e resposta.

## 2 POR QUE ESSA MONOGRAFIA FOI ESCRITA?

“Ao escolhermos o tema do nosso trabalho [...] não nos inclinamos ingenuamente, julgando-o fácil de ser estudado [...] pelo contrário, não só complexo, mas, até certo ponto, perigoso, precisamente pela sua atualidade.” (FREIRE, 1959, p.7). Essa é uma citação reconstruída com trechos do primeiro parágrafo da primeira obra publicada por Paulo Freire, a saber, “Educação e atualidade brasileira”, de 1959, escrita e defendida como tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco.

Sessenta e três anos depois, eu, graduando concluinte da licenciatura em Pedagogia de uma universidade federal pública no interior do estado de São Paulo, Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba (doravante UFSCar/Sorocaba), não poderia começar a justificar a existência dessa monografia com melhor texto. Afinal, estudar a obra de Paulo Freire continua a ser um trabalho nada ingênuo, complexo, e, profeticamente, perigoso, muito perigoso pela sua atualidade e repercussão em nosso país nesse momento histórico.

Contudo, para respondermos o porquê essa monografia foi escrita, basta escrever, sem enrolações, que provocada pela curiosidade e para compreender o peso histórico da sentença “**Cristãos ou marxistas**, ainda que discordando de nossas posições, em grande parte, em parte ou em sua totalidade, estes, estamos certos, poderão chegar ao fim do texto.” (FREIRE, 2019b, p.34, grifo nosso), feita na “Pedagogia do oprimido”, obra originalmente publicada em inglês, 1970, nos Estados Unidos.

Ainda que pareça estranho e pouco produtivo “retroceder” uma obra, conforme avançava na leitura da “Pedagogia do oprimido”, voltar à “Educação como prática da liberdade” foi movimento importante e absolutamente necessário para construir o entendimento dos caminhos para aquela considerada a principal obra de Freire, que, em suas palavras, trata-se de “[...] um trabalho para homens radicais [...]” (FREIRE, 2019b, p.34).

É possível questionarmos a nós mesmos (“eu” junto com os diálogos e contribuições de inúmeras outras pessoas) as intencionalidades e possíveis ganhos com essa volta às entranhas, esse movimento em direção aos alicerces de um movimento aparentemente já realizado.

Repensando mesmo as características mais elementares de “Educação como prática da liberdade”, circunscrito ao nosso recorte, acreditamos, agora já retrospectivamente, que ao realizarmos tal esforço, além de trazermos à tona, outra vez, assuntos importantes, cumprimos a tarefa de amadurecer a teoria, concretizando algumas de suas potencialidades e, ao mesmo tempo, desmanchando equívocos, ora banais e resultantes de descuido por parte de pessoas

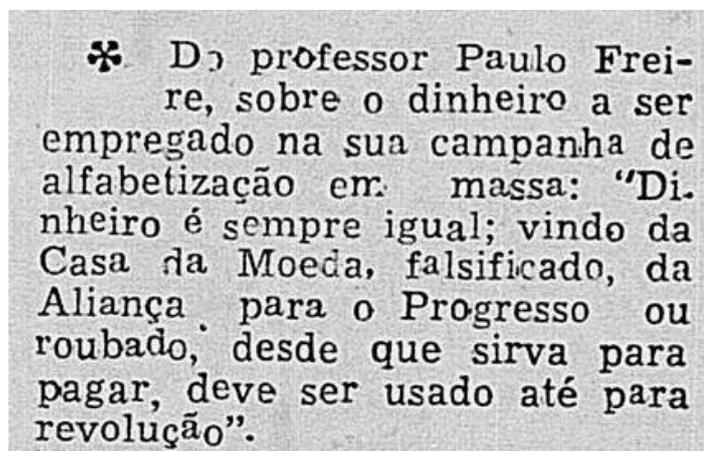
comentadoras, ora em disputa, dada não só a pertinências dos debates acadêmicos (tantas vezes também inférteis), mas do potencial revolucionário da práxis dela oriunda.

E isso a tal ponto de permitirmo-nos, ainda que timidamente, difundir e recriar ideias, argumentos e interpretações novas frente, também, aos novos problemas e questionamentos que nos cercam neste espaço-tempo que vivemos.

Exemplos dessas espaços de vontade de produção criativa aliada ao rigor científico, se é que ambos podem caminhar independentemente um do outro, foram alimentados ao ler fontes primárias a respeito da repercussão das campanhas de alfabetização em que participou, com imenso destaque (mas não só), Paulo Freire. Essas experiências marcaram fortemente a publicação, anos depois, da obra “Educação como prática da liberdade”. Logo a seguir, apenas três exemplos.

No primeiro excerto (Imagem I), por exemplo, após inúmeras críticas vindas de alguns grupos marxistas, em um suposto pronunciamento registrado e publicado por um jornal<sup>3</sup>, Paulo Freire responde a esses ataques com ironia, mas, ao mesmo tempo, força. Trata-se de uma notícia, uma pequena nota, ainda no decorrer dos acontecimentos.

**Imagem 1** — Excerto de texto publicado pelo jornal “Brasil, Urgente” de 1963.



Fonte: (BRASIL, URGENTE, 1963, p.4)

<sup>3</sup> Sobre o jornal (CPDOC/FGV, 2022, não paginado): “Brasil, Urgente: um jornal do povo a serviço da justiça social”, tratou-se de um “[...] jornal semanal [...] lançado no dia 17 de março de 1963 sob a direção do frei dominicano Carlos Josafá. [...] sustentado por oito mil acionistas [...] publicado pela Editora Veritas Ltda.” que tinha por tônica “A defesa das reformas de base” feita por uma autodeclarada “coletividade cristã” ao invés de um suposto jornal de igreja, clero ou de hierarquia.

**Imagem 2** — Excerto de texto publicado pelo jornal “Diário de Pernambuco” de 1964.

**MÉTODO PAULO FREIRE**

**4. P. Depurado das idéias de doutrinação política, o Método de Educação Paulo Freire poderá ou deverá ser ainda aproveitado para utilização mediata ou imediata?**

**R. Claro que sim. Como método — ou sistema, variante de um método — é um método valioso. O que o degradou, do ponto de vista brasileiro, foi a sua perversão em arma de infiltração Comunista: um Comunismo orientado por gente cômica. Uma pena que tal tenha acontecido. O método Paulo Freire pode vir a ser utilizado com um sentido brasileiramente democrático. Precisa apenas de sofrer os efeitos de um bom antisséptico.**

Fonte: (FREYRE, 1964, p. 3)

Para Gilberto Freyre, autor da resposta acima citada (Imagem 2), um já ilustrado e internacionalmente famoso sociólogo brasileiro que “[...] definia como ‘corruptores da cultura universitária’ e ‘traidores do Brasil’ os que se opunham aos militares, e se mostrava favorável à aposentadoria compulsória de professores universitários.” (LIMA, 2010, p. 57), Freire, na eminência do exílio, oferecia, para Freyre, com a sua proposta, um risco para o povo brasileiro, “uma arma de infiltração Comunista”, contudo, apta a servir se desinfetada “por um bom antisséptico”.

Anos depois, em 1975, Estanislao Cantero, historiador e jurista católico conservador publica, em um periódico cristão de circulação internacional, a “Revista Verbo”, o seguinte:

El método de Paulo Freire es manipulador. La pretendida relación de igualdad en el "círculo de cultura" es inexistente. El coordinador tiene un papel directivo mediante el cual manipulas sus componentes para conducirlos a la praxis revolucionaria, para que se comprometan en ella. Contradicción que señalamos para aquellos que de buena fe piensan que no hay tal manipulación, basándose en las palabras de Freire, puesto que para él eso no es manipular, sino liberar, lo que hace que el hombre sea hombre.

**Hemos visto que el método es inseparable de la concientización es la concientización misma.**<sup>4</sup> (CANTERO, 1975, p. 70, grifo nosso)

De carácter reacionário, a revista se autodescreve, desde os seus primeiros números, como “La Revista Verbo lleva más de 50 años en activo dedicada a la divulgación de la formación cívica a la acción cultural según el derecho natural y cristiano.”<sup>5</sup> (FUNDACIÓN SPEIRO, 2022, não paginado). Na mesma sintonia, o autor do texto, Cantero, faz no final do seu opúsculo uma conclusão com caráter de denúncia: não é possível separar forma do seu conteúdo, isto é, não há modo de utilização de um suposto método freireano que não seja, por si mesmo, um despertar da *consciência*.

É possível, e apenas com esses poucos exemplos, um ligeiro sobrevoo das múltiplas e contrastantes, quando não indo de encontro umas com as outras, interpretações do papel da *consciência* em um Paulo Freire anterior à “Pedagogia do Oprimido”, para além, claro, dos trabalhos comparativos entre essas duas obras.

E isso para não nos adentrarmos em outras miríades discussões complexas, como debate sobre a categoria *desenvolvimentismo*, a importância e influência do ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros) nesse momento histórico, aprofundamentos sobre a própria experiência de Angicos e, ainda, mas não menos importante, uma retomada arqueológica das obras citadas por Paulo Freire e suas respectivas edições.

Por fim, retomo o perigo e atualidade citados no primeiro instante deste capítulo. E, para tanto, apresento o seguinte trecho de um dos textos sobre Freire, escrito pelo autor Schugurensky:

During the 1970s, he was invited to collaborate with educational campaigns, especially in Africa and Latin America, and was recognized as an inspirational figure by popular education movements around the world. Some authoritarian governments, recognizing the emancipatory implications of Freire’s

<sup>4</sup> Nossa tradução livre: “O método de Paulo Freire é manipulador. A pretensa relação de igualdade no “círculo da cultura” é inexistente. O coordenador tem um papel diretivo por meio do qual manipula seus componentes para conduzi-los à práxis revolucionária, para que se comprometam com ela. Contradição que apontamos para aqueles que de boa-fé pensam que não existe tal manipulação, firmando-se nas palavras de Freire, pois para ele isso não é manipular, mas libertar, o que faz o homem ser homem. Vimos que o método é inseparável da conscientização, é a conscientização em si mesma.”

<sup>5</sup> Nossa tradução livre: “A Revista Verbo atua há mais de 50 anos dedicada à divulgação da educação cívica para a ação cultural de acordo com o direito natural e cristão.”

educational theories and initiatives with their potential for furthering democracy and nurturing social change, censored his work and banished him. The Brazilian military regime promptly jailed Freire and sent him into exile for 15 years. In the early 1970, Chilean dictator Augusto Pinochet declared Freire “*persona non grata*,” and the apartheid regime of South Africa as well as the authoritarian governments of Spain and Portugal censored his books. In 1976, the Argentinean military junta collected his publications from bookstores and public libraries and burned them. But by the late 1980s, Freire’s work received an important positive recognition in his native land when he was invited to put his ideas into practice as secretary of education of the largest Brazilian city.<sup>6</sup> (SCHUGURENSKY, 2011, p.113)

As afirmações de Schugurensky (2011), comentador dedicado a reconstruir e apresentar ao grande público o percurso biográfico, intelectual e teórico na obra de circulação internacional “Paulo Freire”, mais do que destacar um ou outro acontecimento histórico sobre a presença e vivências de Paulo Freire no Brasil e no mundo em contextos de governos autoritários no poder, assegura: as implicações das obras freireanas fizeram do pedagogo *persona non grata* em ditaduras militares, incluindo-se aí o seu próprio país de origem, Brasil.

Ambientes não democráticos têm por fundamento, como característica determinante mesmo, estarem fechados ao diálogo, opressores à luta do povo organizado e hostis a qualquer mudança em um horizonte criativo de possibilidades.

Contudo, se verdadeiras as informações históricas trazidas pelo comentador, não podemos afirmar o mesmo em relação às suas suposições mais gerais sobre a circulação e recepção das obras de Freire em um ambiente democrático, supostamente aberto ao debate público e enriquecedor para o acúmulo histórico da humanidade, dado o seu potencial democrático e transformador, como afirmado por Schugurensky (2011).

Em 2018, o então candidato à presidência da República do Brasil, mais alto cargo do Poder Executivo afirmou, em suas propostas para a educação, a necessidade de ir-se “[...] expurgando a ideologia de Paulo Freire [...]” uma vez que “Um dos maiores males atuais [da

---

<sup>6</sup> Nossa tradução livre: “Durante a década de 1970, foi convidado a colaborar com campanhas educativas, principalmente na África e na América Latina, e foi reconhecido como figura inspiradora por movimentos de educação popular em todo o mundo. Alguns governos autoritários, reconhecendo as implicações emancipatórias das teorias e iniciativas educacionais de Freire com seu potencial para promover a democracia e fomentar a mudança social, censuraram seu trabalho e o baniram. A ditadura militar brasileira prontamente prendeu Freire e o mandou para o exílio por 15 anos. No início dos anos 1970, o ditador chileno Augusto Pinochet declarou Freire “*persona non grata*”, e o regime do apartheid da África do Sul, bem como os governos autoritários da Espanha e Portugal, censuraram seus livros. Em 1976, a junta militar argentina recolheu suas publicações em livrarias e bibliotecas públicas e as queimou. Mas, no final da década de 1980, o trabalho de Freire recebeu um importante reconhecimento positivo em sua terra natal, quando foi convidado a colocar suas ideias em prática como secretário de educação da maior cidade brasileira.”

educação] é a forte doutrinação.” (BRASIL ACIMA DE TUDO, DEUS ACIMA DE TODOS, 2018, p. 46). De então candidato à presidência da República Federativa do Brasil, lamentavelmente, eleito presidente.

O tempo presente – inclusive o dedicado a escrita dessa monografia – e as suas condições históricas não garantem, portanto, cenário aberto ao diálogo, ao fomento e a devida garantia de condições mínimas de exequibilidade e respeito mútuo entre pesquisadoras e pesquisadores e o Governo Federal, haja vista, por exemplo, os cortes no orçamento destinados às universidades públicas federais, incluindo-se aí a nossa universidade, UFSCar e, especificamente, nosso *campus* em Sorocaba.

Disto, concluímos que apesar dos avanços teóricos, científicos e acadêmicos, ainda resta-nos pensar e construir talvez, outra vez, um país que permita a troca de ideias e ações para construir uma sociedade mais justa. Como alertado por Paulo Freire – e concordando com ele –, no fim do quarto capítulo da obra *Educação como prática da liberdade*,

O que nos deixa perplexos é ouvir ou ler que pretendíamos “bolchevizar o país”, com “um método que não existia”... A questão, porém, era bem outra. Suas raízes estavam no trato que déramos, bem ou mal, ao problema da alfabetização, de que retiráramos o aspecto puramente mecânico, associando-o à “perigosa” conscientização. (FREIRE, 2019a, p.159).

### 3 METODOLOGIA

Trabalho árduo a leitura e escrita rigorosa, porém, criativa de uma obra monumental como “Educação como prática da liberdade” (1967) de Paulo Freire. São muitas as interligações e diálogos com outras pessoas autoras, obras anteriores do próprio autor (ênfase para “Educação e atualidade brasileira” de 1959), acesso a algumas das fontes e, por fim, o compromisso mesmo de considerar um texto minimamente condizente ao tamanho do debate.

Rigorosamente, não temos (ênfase neste “nós” para o “eu” autor do texto) a pretensão ou capacidade, nesta monografia, de ler, escrever e discutir as muitas categorias constituintes da obra para além das necessárias relações intrínsecas entre elas para bem alcançar a categoria *consciência* nas suas diversas manifestações, associações com autores distintos e pormenorizações exigidas, por exemplo, para identificar as muitas etapas de *consciência* (ingênua, transitiva, crítica etc.).

Neste sentido, nos nortearemos pela “[...] definição de um tema específico [...]” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2014, p.13) e, a respeito de possíveis faltas ou insuficiências na construção de maiores passos e complexidades possíveis para respondermos à pergunta central deste trabalho, fica o compromisso de leituras e escritas futuros. Certamente, apesar dos cuidados aqui adotados, e, de alguma maneira, o benefício do distanciamento no tempo entre os textos utilizados, com ênfase para “Educação como prática da liberdade”, é importante lembrar que “[...] a realidade estudada pela pesquisa qualitativa não é uma realidade determinada, mas é construída por diferentes 'autores': determinar qual ator é considerado crucial para essa construção depende da postura teórica adotada para o estudo desse processo.” (FLICK, 2004, p.43).

Considerando-se o contexto, limitações e exequibilidade desta monografia, informamos que pretendeu-se levantar e dar conta da leitura de uma série de publicações e documentos a respeito do tema escolhido, a saber, a fundamentação e suas implicações da categoria *consciência* na obra de Paulo Freire, e, mais especificamente, da nossa pergunta norteadora: por que a compreensão da categoria *consciência* exige uma leitura crítica dos fundamentos e desenvolvimento do pensamento freireano na obra “Educação como prática da liberdade”?

Ainda que não caiba a descrição e publicização das etapas de construção desta pesquisa, que resulta neste texto de monografia, é importante escrever que tudo o que aqui escrevemos é, rigorosamente, fruto de diferentes momentos formativos, e não apenas orientações, em um possível sentido reducionista e superficial de “orientação”.

Assim, reuniões individuais com o orientador, participação semanal nas reuniões do Grupo Paulo Freire<sup>7</sup>, levantamento bibliográfico e documental para, logo em seguida, a leitura reflexiva da obra freireana, documentos variados (todos, evidentemente, pertinentes ao universo desta monografia) e bibliografia complementar junto de uma intensa e minuciosa análise e interpretação da leitura da obra “Educação como prática da liberdade”, já acrescida de acúmulos e intensas discussões, foi, *grosso modo*, o caminho seguido.

Metodologicamente, informamos ter adotado com maior ênfase uma abordagem qualitativa, o que nos leva ao “[...] reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito da sua pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento, e na variedade de abordagens e métodos.” (FLICK, 2004, p.20).

Desdobramos, então, a abordagem escolhida tanto em pesquisa bibliográfica “[...] a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.” (SEVERINO, 2007, p. 122) quanto em análise documental, por ser “[...] técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.38).

Disto, movemos nossos esforços, desde o primeiro momento, para a leitura e releitura, movimento feito repetidas vezes, da obra “Educação como prática da liberdade”, alicerce de toda a reflexão, relação e criação aqui construídos. Deste livro, verdadeiro cerne, irradiou-se todos os esforços e, quando e se for o caso, contribuições acadêmicas a respeito da obra e, conseqüentemente, do florescer do pensamento freireano.

Também compromissados com o rigor científico esperado em um texto acadêmico, ainda que de monografia de fim de curso (no sentido da sua brevidade), informamos que para a análise e interpretação de documentos de naturezas distintas, ainda que reunidos em obras únicas posteriormente publicadas, observou-se atenção e cuidado.

Isso porque pareceu-nos, em alguns momentos recorrente e comum na bibliografia pesquisada, atribuírem a textos de diferentes anos e contextos uma concepção de unidade que, originariamente, não possuíam. É evidente que tais textos, agrupados pela temática, por exemplo, nas atuais edições da editora Paz e Terra, não configuram um absurdo

---

<sup>7</sup> As reuniões (presenciais ou síncronas, durante a pandemia, por videochamadas) do Grupo Paulo Freire, vinculado à Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba, nesses anos todos de graduação (2017–2022), foram fundamentais não apenas para estabelecer diálogo sobre a vasta e profunda obra freireana com o professor orientador, mas, também, aprender-ensinar com colegas sobre possíveis caminhos de investigação, análise e interpretação de diversos textos.

em si. Parte dessa vasta bibliografia foi publicada assim como estão quando Freire ainda era vivo.

Contudo, e muito por conta da natureza desta monografia e possíveis repercussões talvez equivocadas das primeiras obras de Paulo Freire, é importante ressaltar e identificar - sempre quando possível, necessário e importante – a origem, ano e mesmo gênero de algumas das fontes citadas ou juntamente organizadas posteriormente.

Observe-se, por exemplo, na constituição própria da obra “Educação como prática da liberdade”: um ensaio, a presença de uma longa reflexão de vinte e seis páginas (da primeira edição) escritas por Francisco Weffort, um poema de Thiago de Mello, uma nota de esclarecimento do próprio autor oriunda de dois anos anteriores à publicação da obra (portanto, 1965) e, ainda, um apêndice recuperando “[...] as situações existenciais e [...] as dezessete palavras geradoras que constituíram o *currículum* dos Círculos de Cultura do estado do Rio e da Guanabara.” (FREIRE, 2019a, p.161) acrescidas por ilustrações de Vicente de Abreu.

Não buscamos, por meio desses destaques e rigor, alongar demasiadamente o tema e resposta para a pergunta fundamental do trabalho. Pelo contrário. Como já escrito, intencionamos, quando necessário e pertinente, tomar dos detalhes elementos essenciais para dirimir erros superficiais - desde a correta citação do título da obra, gênero a qual pertence e ano da sua publicação - até a resolução ou possíveis apontamentos e construções de caminhos para a superação de compreensões equivocadas da obra e, conseqüentemente, do pensamento freireano. A metodologia, nesse sentido, muito mais do que adequação a ser cumprida em um *mise em place* acadêmico, ajuda a elucidar e enriquecer nossa monografia.

O impacto e incompreensão causados por afirmações do tipo “O pensamento de Paulo Freire”, “O método de alfabetização freireano” ou, ainda, “Consciência em Freire é” surgem, como será em alguma medida tocado neste texto, da falta de rigor e observação de elementos metodológicos básicos, como o cuidado com a análise e interpretação da obra freireana respeitando-se as suas condições de tempo e espaço específicas, ainda mais em um autor que naquele momento (1967) publicava um de seus livros iniciais dentro de uma linha do tempo de publicações que mostrou-se ampla, dialética e profícua.

Também cotejamos publicações, ideias e propostas dos autores e autoras estudados, pessoas comentadoras das obras de Paulo Freire, a fim de estabelecer similaridades e distanciamentos possíveis para a melhor compreensão da pergunta norteadora desta pesquisa e, ainda, traçar possíveis respostas, uma vez que “Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre

determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.1).

Aqui, especificamente, estamos nos referindo a fontes como pessoas comentadoras especificamente da obra de Paulo Freire e, em alguns casos, precisamente de “Educação como prática da liberdade”. Também estão presentes como fontes de diálogo, exame e confronto verbetes de dicionário temático, biografia, biobibliografia, arqueologia bibliográfica, artigos acadêmicos e, também, quando enriquecedor, recortes e excertos de fontes primárias como reportagens e depoimentos, sejam estes oriundos de meio eletrônico ou não.

Logo, não bastou a adoção da categoria *consciência* em Paulo Freire de modo absoluto, isto é, apenas aceitando as definições do autor como sempre e indubitavelmente verdadeiras e não passíveis de críticas ou apontamentos. A todo momento, assim como afirmado acima, comparamos e cotejamos os textos, respeitando, inclusive, aspectos históricos e próprios das formulações e ideias presentes, também, das pessoas autoras da bibliografia secundária ou até mesmo de autoras e autores citados no corpo do texto de “Educação como prática da liberdade”.

Significa dizer que, além do compromisso em defrontarmos ideias e conceitos entre obras de origens e naturezas distintas (respeitando-se as devidas limitações e limites para tanto), procuramos não tomar os textos, sejam quais forem, como pressupostos ou, em alguma medida até pior, a saber, simples apoios para conclusões bastante prováveis e nada desafiadoras.

Quando existirem, e existirão, as imprecisões e equívocos serão resultado da tentativa de leitura rigorosa, genuína e confrontadora de Freire e pessoas comentadoras da sua obra, uma vez que as próprias definições e ideias freireanas a respeito da categoria *consciência* evoluíram, refinando-se ao passar da publicação dos livros.

Isto não passou despercebido, uma vez que, metodologicamente, é uma característica das teorias críticas, mais especificamente, da teoria crítica freireana, a transformação e entendimento das categorias de acordo com o mundo e seus desafios em sua concretude. E aqui, outra vez, destacamos a importância do rigor metodológico: ao apresentarmos e compreendermos adequadamente as categorias utilizadas por Freire, evitamos uma leitura apressada, superficial, tomada se isolarmos “Educação como prática da liberdade” não só do seu tempo e espaço próprios, mas, ainda, da sua importância dentro de todo um complexo pensamento desenvolvido por meio de vários embates e construções teóricas propositivos para uma práxis verdadeiramente compromissada com a liberdade.

Se esta minha monografia trouxer alguns poucos elementos e ideias que se relacionam ou, ainda, contemplem os objetivos traçados neste caminho metodológico sugerido, já será de bom tamanho a caminhada, mesmo que poucos sejam os passos dados.

Busquei não fazer deste texto uma simples justaposição de palavras entre citações, uma ligação estéril entre o já escrito, estabelecendo, presumidamente, um estatuto mágico ao dito apenas porque assim foi publicado. Nada seria mais contraditório frente à proposta freireana. Além disso, porque “Transferindo-se para a pesquisa qualitativa, isso significa que, na produção de textos (sobre um determinado assunto, interação ou evento), a pessoa que lê e interpreta o texto escrito está tão envolvida na construção da realidade quanto a pessoa que redige o texto.” (FLICK, 2004, p. 49).

Neste caminho adotamos e relembramos, a todo instante, como preocupação norteadora – compromisso metodológico – se, frente a tamanhos problemas e complexidade acerca das intenções e objetivos diversos ligados à compreensão de *consciência*, ainda mais na agudeza das perguntas e reflexões propostas e investigadas nesta monografia, a necessidade de fazermos-nos sujeitos reflexivos, até os limites postos, para alcançarmos reposta, ainda que em possibilidade, para as possibilidades de experiências e leituras condizentes à importantíssima contribuição de Paulo Freire para a educação, seja a brasileira ou a dos demais países do mundo, acontecimento vivenciado pelo autor durante a sua vida.

Cabe salientar, ainda, que as discussões e leituras feitas durante as orientações e participações no Grupo Paulo Freire ajudou-nos a compreender e localizar a obra freireana dentre aquelas a que podemos identificar como profundamente influenciadas pelo materialismo histórico-dialético, ainda que, nesta obra em específico, ocorreríamos em anacronismo se assim procedêssemos sem as devidas e cuidadosas ressalvas.

Referências a Karl Marx ou, ainda, marxismo enquanto tradição, foram encontradas, colateralmente, apenas duas vezes: no texto introdutório de Weffort e em uma citação de obra de Erich Fromm. Contudo, isso não significa que o debate a respeito da tradição marxista não estivesse presente na ordem do dia, algo que será exemplificado, nesta monografia, nos momentos adequados e particularmente relacionados à experiência de alfabetização em Angicos.

Exemplo disso será a utilização da rica, complexa e aberta a quase infinita tradição de comentários e interpretações da categoria *realidade concreta*. Aqui a utilizaremos porque necessária e importante para darmos contas das nossas aspirações de identificação, análise e interpretação, por vezes considerando fontes e trechos da obra de Paulo Freire

esquecidos ou, pior, subestimados. Para tanto, a compreenderemos a partir da contribuição de Karel Kosík (1976), que, entre muitas formulações, institui que *realidade*

[...] em certo sentido, não existe a não ser como conjunto de fatos, como totalidade hierarquizada e articulada de fatos. Cada processo cognoscitivo da realidade social é um movimento circular em que a investigação parte dos fatos e a eles retorna. Advém alguma coisa destes fatos, no curso do processo cognoscitivo? O conhecimento da realidade histórica é um processo de apropriação teórica - isto é, de crítica, interpretação e avaliação de fatos - processo em que a *atividade* do homem, do cientista é condição necessária ao conhecimento *objetivo* dos fatos. Esta atividade que revela o conteúdo objetivo e o significado dos fatos é o método científico. O método científico é mais ou menos eficiente segundo a maior ou menor riqueza de realidade - contida *objetivamente* neste ou naquele fato - que ele é capaz de descobrir, explicar e motivar. É notória a indiferença que certos métodos e tendências demonstram para com determinados fatos, em decorrência da incapacidade de ver, naqueles fatos, algo de importante, isto é, o seu que ação próprio conteúdo e significado objetivo. (KOSÍK , 1976, p. 54)

Esta afirmação traz uma série de consequências e debates que dialogam, diretamente, com toda uma tradição filosófica que em muito ultrapassa os limites dessa monografia. Contudo, pareceu-nos importante, por ora, afirmar e registrar, ainda que com lacunas a serem preenchidas em pesquisas futuras, o que acreditamos ser parte importante do pensamento freireano, isto é, a sua fundamentação de tradição marxista.

#### 4 POR UMA COMPREENSÃO CRÍTICA DA CATEGORIA *CONSCIÊNCIA* NA OBRA “EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE”

“Educação como prática da liberdade”, escrita por Paulo Freire, teve sua redação terminada em 1965 e, então, posteriormente, publicada em 1967. Esta monografia tratará de discutir a obra a partir da data de sua publicação, contrastando, quando necessário, a primeira e a última edição publicada, em 2019.

Não retrocederemos à data anterior a da publicação por percebermos tratar-se de hercúleo trabalho, que, inclusive, exigiria contribuições da crítica genética, por exemplo. Deste modo, não direcionaremos nossos esforços para uma tarefa que requer, entre tantas outras habilidades, tempo, conhecimento e mesmo pertinência ao gênero (uma monografia).

Também não analisaremos o texto introdutório de Francisco C. Weffort, intitulado “Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade”, o poema de Thiago de Mello, intitulado “Canção para os fonemas da alegria” e, por fim, as imagens criadas por Vicente de Abreu, parte do apêndice. Todas essas contribuições são parte integrante da obra desde a sua primeira edição.

Essa escolha, apesar de aparentemente trágica, limitadora, infeliz, decorre do cuidado que devemos ter com cada um dos desses textos, sem desmerecê-los na sua importância ou hierarquizá-los: afinal, um pequeno artigo, um poema e ilustrações ensinam e despertam a nossa curiosidade crítica na mesma medida e intensidade. Cuidar de analisá-los e interpretá-los poderá, em potência, ser tarefa, trabalho mesmo, para um futuro próximo.

É curioso, talvez, informações básicas como essa serem feitas, ainda mais tratando-se de texto publicado há cinquenta e cinco anos e com imensa, gigantesca, quase infinita tradição de discussões, trabalhos, análises, interpretações e críticas, tanto positivas quanto negativas. Mas são inúmeros, na mesma medida, trabalhos sobre a “Educação com prática da liberdade” não mencionarem advertências importantíssimas como essa, como se, aparentemente, não caíssemos em imenso erro ao descartamos a importância de um poema que, aliás, entra no livro após o exílio, informação absolutamente relevante.

E este é o momento em que, também sem prejuízo ao autor, obra ou, pior, distorções teóricas ou anacronismos com ambos, explicarmos, nos comprometermos a esclarecer e determinar o nosso compromisso com a expressão “*crítica da categoria*”.

Disto, todas as linhas desta monografia quando apresentarem, analisarem, interpretarem e criticarem qualquer aspecto da obra estudada ou do autor em destaque deverá ser a partir da pergunta “**por que a compreensão da categoria *consciência* exige uma leitura crítica da**

obra “Educação como prática da liberdade” e, conseqüentemente, do pensamento freireano?” sem, necessariamente, nos repetirmos a todo instante, assim como a agitação do voo pressupõe o golpear das asas de um pássaro.

No fundo, estamos assumindo um compromisso muito específico de leitura, que implica, entre muitos compromissos - dada a frondosa e multifacetada árvore da tradição marxista -, um básico: estabelecer os parâmetros de leitura e escrita.

Tomar e provocar as palavras enquanto movimento escrito o mais próximo possível dos fenômenos da realidade concreta<sup>8</sup>, como expressão determinada pelas condições específicas, tanto espaciais, quanto históricas, dos acontecimentos em dado lugar e data, buscando nunca, como uma vez denunciou Marx a Proudhon, que “[...] levou ao extremo não as coisas, mas os termos que as exprimem, e nisso ele dá mostra bem mais de retórica do que de lógica [...]”. (MARX, 2017a, p.49) porque, entre outras coisas, “Mudando-se o nome, não se muda a coisa.” (MARX, 2017a, p.83) em apenas (ênfase para “apenas”) discutir e debater palavras.

Buscamos, também, não apenas manobrar, enquanto termo de premissas previamente estabelecidas, a categoria *consciência*. Por isso afirmamos “*crítica da categoria*” como compromisso em explicar, assim como estabelece Marx ao debater as categorias econômicas (ao criticar Proudhon) que “[...] como se produzem essas relações, isto é, o movimento histórico que as engendra” (MARX, 2017a, p.98).

Compreender a obra a partir das especificidades de sua autoria, memórias, escrita etc. além, é claro, de tomarmos o tempo-espaço históricos próprios, respeitando-se, inclusive, a relação com obras passadas e obras posteriores de Paulo Freire e “Educação como prática da liberdade” nos faz mais e melhor entender a categoria *consciência*. Ela é fruto da realidade, como não poderia deixar de ser, das situações e limitações próprias de um horizonte e, conseqüentemente, da construção de uma proposta pedagógica.

Outra vez tomemos as palavras de Marx<sup>9</sup> sobre o debate a respeito das categorias, especificamente as categorias econômicas e o perigo da expressão destas quando não relacionadas ao movimento histórico:

---

<sup>8</sup> Por *realidade concreta*, assim como advertimos na metodologia, compreenderemos, “[...] processo indivisível, cujos momentos são: a destruição da pseudoconcreticidade, isto é, da fetichista e aparente objetividade do fenômeno, e o conhecimento da sua autêntica objetividade; em segundo lugar, conhecimento do caráter histórico do fenômeno, no qual se manifesta de modo característico a dialética do individual e do humano em geral; e enfim o conhecimento do conteúdo objetivo e do significado do fenômeno, da sua função objetiva e do lugar histórico que ela ocupa no seio do corpo social.” (KOSÍK, 1976, p. 61)

<sup>9</sup> Sabemos que o objeto de Marx, assim como as particularidades do debate com seu interlocutor, Proudhon, são a tônica dessas citações e, conseqüentemente, da obra. Contudo, nos interessa a reflexão mesma sobre a instauração das categorias e sua explicação, defesa mesmo, como fundamento.

[...] a partir do momento em que não se persegue o movimento histórico das relações de produção, das quais as categorias são apenas a expressão teórica, **a partir do momento em que se quer ver nessas categorias somente ideias, pensamentos espontâneos, independentes das relações reais**, a partir de então se é forçado a considerar o movimento da razão pura como a origem desses pensamentos. (MARX, 2017a, p.98, grifo nosso).

Portanto, trata-se disto: compreender criticamente a categoria *consciência* nesta determinada obra de Paulo Freire. Isso, antes de tudo, é um princípio para não tomá-la, esta categoria, algo como “a *consciência* em Paulo Freire” ou, ainda, “o conceito de *consciência* freireano é”, pois “[...] essas ideias, essas categorias, são tão pouco eternas quanto as relações que elas exprimem. Elas são *produtos históricos e transitórios*.” (MARX, 2017a, p.102).

A utilização dessas palavras-compromisso (e não só metodológico) “compreensão crítica da categoria” e, como vimos nos parágrafos imediatamente anteriores, nos é possível porque lemos, com as nossas (no caso, “minhas”, como aluno de graduação) deficiências e limites, a obra de Karl Marx. Sabemos que nessa obra, especialmente nessa obra, pertencente ao que parte da tradição considera o “primeiro Marx” ou, ainda, “jovem Marx”, estão inúmeras outras categorias, complexidades e contradições abordadas, que serão desenvolvidas ao longo da incrível e vasta obra marxiana.

Também sabemos que nesta obra Marx se utilizará de categorias como *consciência* e *luta de classes*. Contudo, e dadas nossas debilidades e inicial leitura da obra marxiana, não daremos conta de apreciar com a devida profundidade e debater, ainda, esses conceitos em relação à obra freireana, em especial, “Educação como prática da liberdade”.

Então, o que justificaria o uso? O compromisso em estabelecer os fundamentos da nossa pergunta e, particularmente, a fundação “categoria” ao invés de conceito, por exemplo? Ora, porque na sua especificidade, complexidade mesmo, “Educação como prática da liberdade” nos exige a todo instante cuidado na leitura, entre outros motivos, para não cairmos em erros, desacertos e, ainda, por sabermos ser o pensamento freireano em disputa no campo político.

Destacamos, também, dois elementos centrais na compreensão desta obra: a relação entre ela e “Educação e atualidade brasileira” e “Pedagogia do oprimido” e, ainda, a experiência das quarenta horas de Angicos e a compreensão da alfabetização naquele momento. Isso já revela, por exemplo, que “alfabetização” não é apenas uma palavra: esconde em si camadas de tempos históricos e intencionalidades. Se “A moeda não é uma coisa, é uma relação social” (Marx, 2017a, p.80), nos permitindo parodiar Marx, e correndo todos os riscos dessa ousadia, a alfabetização não seria uma mônada, um bem absoluto em si mesma, mas uma faceta, um

movimento básico da educação que está entranhado, intimamente, como um dos elementos de relação social de determinado nosso espaço-tempo.

Mas não se trata apenas de um arrojado acerto de termos ou, pior, atualização do significado da palavra (e apenas da palavra). Fosse assim, como já acidamente escreveu Marx, “A sociedade pretende ‘eliminar todos os inconvenientes’ que a atormentam? Muito bem! Basta que ela elimine os termos inconvenientes, troque a linguagem e dirija-se à Academia para encomendar uma nova edição de seu dicionário!” (MARX, 2017a, p. 63-64). No caso brasileiro, ao invés dos “termos inconvenientes”, bastaria atualizar a categorização nos índices e vocabulário oficial do Estado de “analfabeto” para “alfabetizado” como garantia de ascensão social, política e avanços das políticas públicas. Seria um absurdo. E por isso algo como, magicamente, um país preponderantemente rural e analfabeto para um urbano, alfabetizado, e, conseqüentemente, consciente, seria um engodo, uma manipulação das pessoas enquanto povo, diluídas num todo de massa.

Esse falso, portanto, perigoso movimento é exatamente o que advertira Freire ao apontar os perigos do movimento do despertar e cultivo crítico da *consciência* junto com o povo. Adverte Paulo Freire que

O que nos parecia importante afirmar é que **o outro passo, o decisivo**, da consciência predominantemente transitivo-ingênua para a predominantemente transitivo-crítica, ele 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. (FREIRE, 2019a, p. 85, grifo nosso)

Especificamente sobre a alfabetização de adultos, há inúmeros documentos e estudos, hoje muito bem estabelecidos, que dão conta de informar e debater a urgência histórica da alfabetização, erradicação e campanhas contra o analfabetismo e, especialmente, as ações e intencionalidades em relação à alfabetização de adultos.

Os eventos históricos junto com as contradições, conflitos e complexidades devem ser levados em consideração, sempre, para a mais adequada possível aproximação e entendimento de um momento da história, incluindo-se aí os da educação, seja ela na América Latina ou, mais especificamente, no Brasil, pois lembremo-nos que “Até o Censo de 1960 [...] mais da metade da população brasileira de mais de 15 anos era analfabeta!” (MARCÍLIO, 2014, p. 309) e “Segundo o *Anuário Estatístico do Brasil*, em 1960, 15,8 milhões de brasileiros não sabiam ler nem escrever. Eram 39,4% de toda a população.” (MARCÍLIO, 2016, p. 346) e “Em 1950, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), vivia na zona rural 69,2% da

população total. Pelo censo de 1960, 53,9% da população brasileira vivia nos campos.” (MARCÍLIO, 2016, p. 347) o que leva a autora que citamos, em diferentes obras, a afirmar que “[...] Atender os problemas de escolarização das crianças e adolescentes brasileiros tornou-se, nessa fase, um problema de mais que difícil solução, quase ciclópico.” (MARCÍLIO, 2016, p. 347)

Maria Luiz Marcílio, em sua “História da escola em São Paulo e no Brasil” (2014), argumenta, por meio da indicação de documentos oficiais, os compromissos do Governo brasileiro com Banco Mundial, OEA e Conferência Geral da UNESCO.

No continente americano, a ONU e suas agências Unesco, OEA e Cepal, com o apoio do Banco Mundial e dos Estados Unidos, particularmente depois da Revolução de Cuba (1959), promoveram intensa campanha para o desenvolvimento da região e para a erradicação do analfabetismo. Nascia, então, a "Aliança para o Progresso", com maciço apoio financeiro e técnico norte-americano seguida pelos acordos MEC-Usaid (United States Aid Development), com o mesmo objetivo.

Começaram, pois, as grandes reuniões dessas agências multilaterais, que produziram instrumentos de direito internacional que, no campo da educação, foram de relevância para as novas políticas, mudanças de rumo, concepção global do sistema de ensino e ações afirmativas no Brasil. Nosso país dava entrada na agenda internacional de educação. (MARCÍLIO, 2014, p. 309)

Do ponto de vista das compromissos assumidos pelo Estado, cabe ressaltar uma série de acordos internacionais, que vão desde o 1.º Seminário Interamericano Econômico e Social da OEA, em 1949, Conferência Geral da UNESCO, em 1954 e 1956, e, em 1961, “[...] a OEA e a CEPAL, sob liderança da UNESCO, organizam a Conferência Interamericana sobre Educação e Desenvolvimento Social e Econômico [...]” (MARCÍLIO, 2014, pp. 309-130).

Todas essas movimentações de caráter eminentemente político - com ênfase para aquelas pós-Revolução Cubana - dentro das compreensões próprias de erradicação do analfabetismo, fortemente o analfabetismo de pessoas adultas, avançavam sobre o continente latino-americano, como no Brasil. Então, conseqüente, a

A Reunião do Conselho Interamericano Econômico e Social da OEA se deu em Punta del Este, entre 5 e 17 de agosto de 1961, onde foram fixadas as bases de uma política inspirada na Aliança para o Progresso, recomendando-se como uma das metas para os dez anos seguintes na região: "realizar campanhas sistemáticas para a educação de adultos, com vistas ao desenvolvimento das comunidades, habilitação da mão de obra, extensão cultural e eliminação do analfabetismo"<sup>10</sup> (MARCÍLIO, 2014, p. 130)

---

<sup>10</sup> As aspas utilizadas pela autora remetem a um documento, fonte primária, identificado como “Plano Decenal de Educação da Aliança para o Progresso. RBEP, 37 (86), abr-jun 1962: 125-128.”.

A título de recordação, a *Aliança para o Progresso* foi o programa de política externa dos Estados Unidos para a América Latina na década de sessenta. Aparentemente proposto e executado visando-se o desenvolvimento econômico, político e social de todo o continente – com exceção de Cuba –, norteava-se, isso sim, para a dominação cultural e a interferência política do governo norte-americano para reprimir revoltas populares e a construção de governos progressistas em toda América Latina.

**Imagem 3** — detalhe da última página do *Diário de Natal*, jornal da capital do Rio Grande do Norte, com foto e pequeno texto informativo; destaque para a propaganda do convênio entre Aliança para o Progresso/MEC/SUDENE.



**Fonte:** DIÁRIO DE NATAL, 1963.

Mais do que apoio político ou, ainda, permissão para o trabalho de alfabetização, “[...] o montante de recursos enviado [...] para financiar esse projeto era equivalente a um ano de arrecadação do governo” (SILVA; SAMPAIO, 2015, p.933), de modo que todos os esforços foram para tornar o Estado do Rio Grande do Norte pelo

[...] governo norte-americano como prioridade na região. Durante a gestão Aluísio Alves (1961-1966), o Rio Grande do Norte recebeu vultosos recursos da Aliança para o Progresso, que foram aplicados numa série de projetos ligados ao programa norte-americano. Com a ajuda decisiva do dinheiro e dos produtos distribuídos pela Aliança, o estado foi palco de iniciativas pioneiras no Brasil como a implementação do Método Paulo Freire de alfabetização e a Campanha da Fraternidade organizada pela Igreja Católica Romana. (PEREIRA, 2007, p. 7).

Adriana Puiggrós, ao retomar o clima dos debates vividos durante o fim dos anos setenta e início dos anos oitenta na Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM/México), relembra, com certo tom de estranheza e espanto, os perigos a que levavam certa leitura apressada feita por algumas linhas teóricas da área da educação, interessadas apenas em identificar o que era e o que não era “educação dominante”:

Analizando experiencias de los años desarrollistas, nos encontramos con el mismo problema. La situación más representativa del dilema que teníamos delante era que Paulo Freire había comenzado a construir su teoría trabajando en un programa de la Alianza para el Progreso. ¿Había que clasificar a Freire dentro de la "educación dominante"? (PUIGGRÓS, 2005, pp. 25–26).

A respeito do mundo, sempre complexo, não deveríamos admitir simplificações e raciocínios que interpretassem os episódios históricos fora do contexto e condições que o causaram, sejam estes explícitos ou não, mas sempre circunstâncias próprias e indissociáveis ao ocorrido. Discursar, hoje, sobre o passado, sem atentar-se para a realidade concreta, a fim de concluir ou não o caráter revolucionário dos acontecimentos é, no mínimo, um erro. Falar e escrever sobre as ações e posturas devidas, retroativamente, a partir de um exercício imaginativo, é puro idealismo, reflexão supostamente revolucionária.

Paulo Freire em “Educação como prática da liberdade” refletiu sobre ações que vivenciou duramente, quadros absolutamente complexos, que o levaram a pensar, por exemplo, na amplitude e consequências das suas ações como educador. Nada estava dado, tudo era incerto, haja vista a diferença entre efetivamente construir uma proposta de educação, um grande projeto de alfabetização e apenas escrever artigos ou trabalhos puramente teóricos sobre isso. Em outra obra se recorda que após a

[...] primeira noite após trabalhar na alfabetização de adultos no Recife. Quando cheguei em casa, Elza me perguntou: “Como é que foi?” E eu lhe disse: “Elza, creio que com o que vi e experimentei hoje, dentro de dois ou três anos muita gente estará me perguntando: ‘O que é isso, Paulo?’ Mas é bem possível que eu seja preso. E creio que ser preso é o mais provável.” De fato, não três, mas quatro anos depois, fui preso. (FREIRE, 2015, p. 208)

E após dar conta da rememoração avalia a o própria “Educação com prática da liberdade” dizendo:

Durante aquele período, ainda **não tinha totalmente clara para mim a natureza política da educação, e penso que meu primeiro livro<sup>11</sup>, Educação como prática da liberdade, revela essa falta de nitidez política.** Por exemplo, sequer fui capaz de tocar em política nesse primeiro livro. Contudo, **continuo a estudar esse livro, uma vez que ele representa um determinado momento de minha obra.** (Naturalmente, não sou simplesmente o último livro que escrevi. Todos os meus livros representam pontos de desenvolvimento de meu pensamento.) Mas esse livro contém pressupostos ingênuos que sinto haver superado em meus segundo e terceiro livros. Todo o meu pensamento e busca fizeram e fazem, realmente, parte de um quadro de referência político, sem o qual todo meu empenho não teria sentido. (FREIRE, 2015, p. 208)

Ainda que não tivesse para si, segundo o próprio autor, a nitidez política que posteriormente compromissou-se a assumir, uma compreensão e proposta radical de *consciência crítica*, é necessário citarmos o contexto vivido (como salientado há pouco). Se não “revolucionário”, “radical” ou, ainda, com “falta de nitidez política”, que pese o modo como eram vistas as pessoas a serem objeto de propostas de alfabetização pelo Governo.

Em determinado trecho do documento público "I Plano Diretor de Desenvolvimento Econômico e Social do Nordeste - 1961 a 1963" (BRASIL,1966), no “Capítulo IX - Investimentos ligados à saúde pública e à educação de base” (Brasil, 1966, p. 249) em “2 - Projeto-piloto de educação de base” (BRASIL, 1966, p. 273) lemos:

Mais que simples categoria econômica, a agricultura nas regiões subdesenvolvidas constitui o fator básico condicionante de um estilo de vida próprio. Três quartas partes da população do Nordeste estão sob essas condições. A maioria dos homens e, principalmente, das mulheres nordestinas não tiveram outros contatos sociais, em toda a sua vida, que os decorrentes de relações rurais de vizinhança em fazendas ou sítios dispersos pelo interior. **Esses indivíduos, devido a limitação de suas aspirações e ao medíocre desenvolvimento mental, não estão preparados para integrar-se no processo dinâmico do crescimento econômico.** (BRASIL, 1966, p. 273, grifo nosso).

E, logo após, no mesmo documento, na parte destinada às propostas e compromissos assumidos para “esses indivíduos”, lemos:

---

<sup>11</sup> Registramos nesta nota de rodapé a curiosa forma com que Paulo Freire refere-se à “Educação como prática da liberdade” (1967) como sua primeira obra se, de fato, “Educação e atualidade brasileira” (1959) fora publicada oito anos antes. Essa aparente especificidade talvez seja grandiosa se imaginarmos as diferenças de gênero, escrita, intencionalidades, publicação, espaços de circulação etc. das diferentes obras. Que talvez alguém se interesse sobre esse fato num dado futuro parece-nos frutífero e importante.

A SUDENE se propõe realizar **estudos sistemáticos das condições de vida da população rural nordestina**, de seus hábitos de trabalho e suas reações em face das mudanças tecnológicas antes sugeridas, visando **executar programas de educação de base orientadas no sentido de formação de um novo tipo de trabalhador rural**.

[...]

O homem do campo dispõe de muitas horas de ócio, parte das quais pode ser utilizada para execução de trabalhos diretamente orientados no sentido de melhorar suas condições materiais de vida.

[...]

A SUDENE pretende executar um programa-piloto de educação de base, em cooperação com outros órgãos especializados, visando colher elementos e adquirir experiências para avaliar as possibilidades de uma ação posterior de grande envergadura.

[...]

O programa de educação de base, cujos detalhes estão sendo completados, a fim de lhe fixar a amplitude e definir a área, obedecerá necessariamente, às seguintes linhas de ação:

a) alfabetização de adultos;

[...]

e) promoção de atividades culturais em base comunitária.

(BRASIL, 1966, p. 276, grifo nosso)

É bastante evidente por si só as diferenças entre a proposta freireana, desenvolvida em Angicos, por exemplo, com o entendimento e proposições do documento oficial da SUDENE. Neste, um rebaixamento da mulher e homem nordestinos, estudos sistemáticos *sobre* a vida destas pessoas e, por fim, linhas de ação (alfabetização, por exemplo) *para* formação de um novo tipo de pessoa.

Nada tão absolutamente distinto da proposta freireana. Que, aliás, no quarto capítulo de “Educação como prática da liberdade”, intitulado “Educação e conscientização”, afirma, entre tantos compromissos com uma educação emancipadora, que:

**Desde logo, afastáramos** qualquer hipótese de uma alfabetização puramente mecânica. **Desde logo, pensávamos** a alfabetização do homem brasileiro, em **posição de tomada de consciência**, na emersão que fizera no processo de nossa realidade. Num trabalho com que tentássemos a promoção da ingenuidade em criticidade, ao mesmo tempo em que alfabetizássemos. [...] **Pensávamos** numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização. **Numa alfabetização que, por isso mesmo, tivesse no homem não esse paciente do processo, cuja virtude única é ter mesmo paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem, mas o seu sujeito.** [...] **Pensávamos** numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. **Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação.** (FREIRE, 2019a, p. 136, grifo nosso)

E mais do que planejamento, esse despertar conjunto da *consciência crítica* junto com o povo materializou-se em ações e atitudes na história. Sabemos do exílio e, antes, dos questionamentos sobre a pureza e intencionalidades da proposta freireana já no momento mesmo das sua realização: marxista, não marxista, cristão, método a ser depurado etc.

Mas, neste trecho da monografia, gostaríamos de salientar outro documento histórico. Trata-se de uma longa entrevista, também de cunho memorialístico. Em determinado momento, questionado sobre a sua atuação, recordações e mesmo influência no Brasil, particularmente nos anos sessenta, portanto, quando vicejava a Aliança para o Progresso e forte, para não dizermos esmagadora influência norte-americana no Brasil, afirma o embaixador Abraham Lincoln Gordon<sup>12</sup> sobre as campanhas de alfabetização<sup>13</sup> em Paulo Freire participava com destaque:

In the Church, a very influential institution in Brazil, I discovered, much to my surprise, that there was by no means a monolithic political attitude. I had supposed that there would be a formal hierarchical structure, which of course does exist, and that doctrine, including attitudes on current political matters, would be passed from the Vatican down to the Papal Nuncio, and then to the archbishops and bishops of Brazil. One must keep in mind that Brazil has more Roman Catholics than any other single country in the world. So it is a country of great importance from the Church's point of view. The National Conference of Brazilian Bishops is a very influential body. But I discovered that, in fact, at the level of the bishops there was an enormous diversity of political opinion. It runs all the way from very conservative to very radical. There were sharp debates in the National Conference of Brazilian Bishops. **That also happens to this day, debates on such issues as whether they should support land reform, or debates about how to teach adult literacy. There was a famous literacy program in the 1960s led by a chap named Paulo Freire. It was a new system of teaching literacy by syllables instead of single letters, which apparently makes learning much faster. But the text books that were used were very class-conscious. Instead of pictures of John and Jane, so to speak, they would have pictures of landlords and peasants and the text they were learning would say very unpleasant things about the landlords.** (GORDON; KENNEDY, 1987, pp. 46; 48, grifo nosso)<sup>14</sup>

<sup>12</sup> “Lincoln Gordon, embaixador dos Estados Unidos no Brasil, esteve no centro das operações norte-americanas que apoiaram o golpe de Estado de 1964, desde a coordenação das conexões entre Vernon Walters e os conspiradores militares, até o lobby por uma força-tarefa naval dos Estados Unidos que interviria no caso da explosão de uma guerra civil entre forças pró e anti-Goulart.” (GREEN; JONES, 2009, p.67)

<sup>13</sup> Até onde nossas forças alcançaram durante a pesquisa, podemos afirmar, com alguma segurança, ser essa a primeira, senão uma das primeiras vezes em que tal entrevista (fonte primária), de figura tão providencial, é citada nos muitos textos oriundos de diferentes e diversas fontes e gêneros a respeito do tema ou, ainda, relacionada a Freire enquanto discutindo-se a experiência de Angicos. Gostaríamos muito de ter tido acesso à obra de Andrew J. Kirkendall, intitulada “Paulo Freire and the Cold War Politics of Literacy”, contudo, a falta de recursos, tempo e uma pandemia não permitiram acesso ao material.

<sup>14</sup> Nossa tradução livre: “Na Igreja, instituição muito influente no Brasil, descobri, para minha surpresa, que não havia de forma alguma postura política monolítica. Eu supunha que haveria uma estrutura hierárquica formal, que é claro que existe, e que essa doutrina, incluindo atitudes sobre os assuntos

Mais adiante, ainda lembrando-se daqueles anos a partir de outra pergunta do entrevistador, afirma Lincoln Gordon:

Q: How did we approach that? I mean, literacy is obviously a keystone to the Alliance of Progress. Here was a program that at least was making a claim that within forty hours they could produce somebody who would be literate enough to vote, which would be really revolutionary. But at the same time the process was in itself suspect. How did you deal with that?

GORDON: On that, it would be better to inquire of somebody who was actually working in our AID Branch Mission in the northeast in Recife. We were all in favor of adult literacy and also expanding elementary education and secondary education, as well as higher education. We had many programs, usually at the state level to support the building of schools and at the university level, training, especially of applied kinds. **My recollection of the specific problem of Freire's program is that it was highly controversial both within SUDENE and in our regional mission. Our people thought that Freire's claims for originality of method were exaggerated, but in any case we didn't like the books. On the other hand, we didn't have any control over the books that were used. I don't think any of our money went in support of producing those particular books. But some of our money certainly was used for adult literacy programs.**<sup>15</sup> (p. 49, grifo nosso)

---

políticos em curso, seria passada do Vaticano para o núncio papal, e depois para os arcebispos e bispos do Brasil. Deve-se ter em mente que o Brasil tem mais católicos romanos do que qualquer outro país do mundo. Portanto, é um país de grande importância do ponto de vista da Igreja. A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil é um órgão muito influente. Mas descobri que, de fato, entre os bispos havia uma enorme diversidade de opinião política. Indo de muito conservador a muito radical. Houve debates acirrados na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Isso também acontece até hoje, debates sobre questões a respeito de como devem apoiar a reforma agrária ou debates sobre como alfabetizar adultos. Existiu um famoso programa de alfabetização na década de 1960, liderado por um sujeito chamado Paulo Freire. Era um novo sistema de alfabetização por sílabas em vez de letras isoladas, o que aparentemente tornaria o aprendizado muito mais rápido. Mas as apostilas que foram utilizadas eram muito comprometidas com a consciência de classe. Em vez de fotos de "John e Jane", por assim dizer, elas tinham fotos de latifundiários e camponeses e o texto com que aprendiam dizia coisas muito desagradáveis sobre os latifundiários.”

<sup>15</sup> Nossa tradução livre: “P: E como nos portamos em relação a isso? Quero dizer, a alfabetização foi obviamente uma pedra angular da Aliança para o Progresso. Era um programa que pelo menos estava afirmando que dentro de quarenta horas eles poderiam produzir alguém que seria alfabetizado o suficiente para votar, o que seria realmente revolucionário. Mas, ao mesmo tempo, o processo era em si suspeito. Como você lidou com isso?”

GORDON: Sobre isso, seria melhor perguntar a alguém que estivesse realmente trabalhando em nossa AID Branch Mission no nordeste do Recife. Fomos todos a favor da alfabetização de adultos e também da ampliação do ensino fundamental e médio, além do ensino superior. Tínhamos muitos programas, geralmente em nível estadual para apoiar a construção de escolas e em nível universitário, treinamento, principalmente de natureza aplicada. Minha lembrança do problema específico com o programa de Freire é que ele era muito controverso tanto na SUDENE quanto em nossa missão regional. Nosso pessoal achava que as reivindicações de Freire pela originalidade do método eram exageradas, mas de qualquer forma, não gostamos dos livros. Por outro lado, não tínhamos nenhum controle sobre os livros que eram usados. Acho que nenhum dinheiro nosso foi para a produção desses livros em particular. Mas parte do nosso dinheiro certamente foi usado para programas de alfabetização de adultos.

Essas eram as condições concretas, reais e específicas daquele momento histórico naquele lugar específico. As intencionalidades por detrás de um investimento em um programa de alfabetização previamente pensado, eivado de intencionalidades imperialistas e posto em prática por um governo desenvolvimentista, quiçá progressista, para não nos atermos em um debate que, neste momento, não temos condições de contemplar, dava-se, inclusive, pela surpresas de confrontar um educador como Paulo Freire.

Do diálogo brotariam, então, ideias, pensamentos, compreensões do mundo vivido. Antes mesmo do início do processo de escrita e leitura, todas as pessoas teriam de ter garantido as marcas da sua voz em um projeto democrático, plural, assentado naquilo considerado importante, desafiador, problemático e conectado com o mundo vivido. Essas marcas extrapolariam apenas conteúdos e, uma vez respeitando-se verdadeiramente a horizontalidade dialógica, uma escuta e fala aberta de uma pessoa para o outra, a língua em toda a sua energia viria à tona, com as suas variantes, variações e variedades.

Disto, e distintamente dos considerados métodos tradicionais, a pessoa analfabeta teria pela sua voz, pelas suas reflexões e expressões, iniciado o processo de sua própria alfabetização, uma vez que mais do que ler as palavras em uma lição qualquer. Os alfabetizados precisam compreender o mundo, o que implica falar a respeito do mundo. Mais do que um detalhe, partir e assegurar a escuta, o diálogo, tornou-se elemento fundamental.

Fruto da vida das pessoas analfabetas surgirá uma série de palavras, de contradições, temas e ideias. Essas concepções, compreensões e explicações, embebidas de mundo e das relações das pessoas entre si e o mundo, seriam, genuinamente, o início de todo o trabalho de alfabetização. Evidente que o papel de pesquisadores, equipes multidisciplinares, pedagogas e educadores populares registrariam e produziriam a memória dessas falas, além de todo um material de apoio, como fichas, questionários, transcrições etc. Do ponto de vista técnico, desde que feita a recolha e discussão do material originário da voz das pessoas escutadas, são muitas as possibilidades de trabalho e caminhos. Era um momento em que

Encontrava-se então o povo, na fase anterior de fechamento de nossa sociedade, imerso no processo. Com a rachadura e a entrada da sociedade na época do trânsito, emerge. Se na imersão era puramente espectador do processo, na emersão descruza os braços, renuncia à expectativa e exige a ingerência. Já não se satisfaz em assistir. **Quer participar. A sua participação, que implica uma tomada de consciência apenas e não ainda uma conscientização — desenvolvimento da tomada de consciência —, ameaça as elites detentoras de privilégios.** (FREIRE, 2019a, p.75, grifo nosso).

Ainda assim, antes mesmo do vigoroso título do quarto capítulo, “Educação e conscientização”, é dever notar a nota de rodapé número vinte e cinco<sup>16</sup> citada no início de um parágrafo do primeiro capítulo da obra, intitulado “A sociedade brasileira em transição”. Ao referir-se a discussões sobre *transitividade crítica*, afirma:

É preciso, na verdade, não confundirmos certas posições, certas atitudes, certos gestos que se processam, em virtude da promoção econômica — posições, gestos, atitudes que se chamam tomada de consciência —, com uma posição crítica. **A criticidade para nós implica a apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto.** Implica a sua inserção, a sua integração, a 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 a entendemos, há de resultar de trabalho pedagógico crítico, apoiado em condições históricas propícias. (FREIRE, 2019a, p.84, grifo nosso).

A nossa atenção para esse trecho justifica-se pela importância e, em alguma medida, aprofundamento das categorias *consciência* e *conscientização*. Até para onde caminhamos com nossas energias e atenção, é possível afirmar que em “Educação como prática da liberdade”, mesmo no parágrafo em que aparece em destaque no título, há indicativos de que Freire iniciava uma distinção qualitativa entre *consciência* e *conscientização*, sendo a primeira movimento pressuposto e integrante da realização da segunda. Por isso afirmamos que a presença das categorias *consciência* e *conscientização*, única e exclusivamente enquanto palavras, não serve como fundamento para a devida compreensão dessas categorias no contexto das obras. Elas ocupam, por assim dizer, um debate maior, um debate de aprofundamento da radicalidade da proposta freireana, logo, da utilização das categorias mesmo.

E se as palavras não são absolutas em si mesmas, cabe ressaltar que nem por isso tornam-se desimportantes. Aqui cabe a crítica da palavra, seja a escrita ou falada, como oca, verbosidade, prolixidade sem fundamento no mundo e nas pessoas. O palavrorio, denunciado já em “Educação como prática da liberdade”, é incapaz de construir desde a alfabetização quanto a consciência crítica.

A título de curiosidade, mas não menos importante, por se tratar de pesquisa ainda recente, sem maiores desdobramentos em detalhes e novas informações, cabe informar que

---

<sup>16</sup> Na primeira edição da obra, publicada em 1967, a nota com o texto e localização quase exatamente os mesmos (exceção de uma outra proposição como “implica na” (primeira edição) para “implica a” é de numeração vinte e três e está na página sessenta e um.

Paulo Freire propusera, já em 1958, dois projetos voltados a compreensão das palavras na sua íntima relação com as pessoas e o mundo.

Como podemos aprender com as pesquisas que descobriram, em fontes primárias, que “Muitos trabalhos do DEPS [Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais] não foram concluídos. O de Paulo Freire sobre ‘Vocabulário infantil de crianças de 7 a 12 anos em Pernambuco’, proposto em 1958, teve seu desenvolvimento interrompido por sugestão do CBPE [Centro Brasileiro de Estudos Educacionais].” (MEUCCI, 2011, p. 137) e, ainda, reforçando essa informação, que “A primeira presença de Freire foi registrada na apresentação dos projetos de pesquisa que seriam avaliados para a execução no ano de 1958. Nesta lista, Freire propôs um estudo sobre o ‘Vocabulário infantil da criança de 7 a 12 anos, em Pernambuco’ (Boletim Mensal do CBPE, n. 07, fevereiro, 1958).” (GOUVÊA, 2018, p. 381).

Mas, para além desta informação histórica, é possível perceber a atenção dada às palavras ainda na própria construção do título da obra, isto é, mais especificamente, na sutileza: “Educação como prática **da** liberdade”. Ora, é justamente na preposição, “de” mais “a”, “da”, é que delicadamente constrói Freire um elemento importantíssimo para a leitura crítica do seu texto já do título: assim construído, preposição mais artigo definido, a compreensão de uma *liberdade* especificada, não uma *liberdade* qualquer.

Parece ingênuo ou, ainda, potencializar o ínfimo, mas, para além dos inúmeros erros na citação do título correto da obra, o uso de “de” ao invés de “da”, da nossa parte, atenua ou mesmo enfraquece a real intencionalidade do autor ao escrever, refletir e agir de acordo com essa *liberdade*. A relação expressa entre “prática” e “liberdade” entrelaçada por tal partícula dão forma ao conteúdo de uma *liberdade* que será, nas muitas obras posteriores, desenvolvida e radicalizada, sempre em consonância íntima com o compromisso com a *consciência* de mulheres e homens massificados, desenraizados, oprimidos.

Não estamos, com isso, afirmando ser Freire, nesta obra, alguém marxista a utilizar categoria marxiana de *liberdade*. Apenas indicamos nesta breve monografia que faz o autor uma apreciação da *liberdade* junto com *consciência crítica* específica, buscando superar, ainda, o despertar de uma *consciência massificadora*, muito própria, aliás, dos paradigmas e intencionalidades da burguesia. Não à toa, Freire deu especial destaque ao movimento da *consciência transitiva* para determinada maneira de existir de certa *consciência transitiva*, por assim dizer:

Merecia, na verdade, meditação de nossa parte, que estávamos participando de uma fase intensamente problemática da vida brasileira, as relações entre a massificação e a consciência transitivo-ingênuo que, se distorcida no sentido de sua promoção à consciência transitivo-crítica, resvalaria para posições mais perigosamente míticas do que o teor mágico, característico da consciência intransitiva. Neste sentido, a distorção que conduz à massificação implica um compromisso maior ainda com a existência do que o observado na intransitividade. (FREIRE, 2019a, p. 85).

O cuidado é justamente explicitar que esse movimento não se daria de forma natural, porque nada, ou quase nada, é natural e segue leis pré-determinadas da natureza. Muito menos a construção de uma proposta de educação. Sobre isso Paulo Freire, salienta:

Na medida, realmente, em que o homem, transitivando-se, não consegue a promoção da ingenuidade à criticidade, em termos obviamente preponderantes, e chega à transitividade fanática, seu compromisso com a existência **é ainda maior** que o verificado no grau da intransitividade. É que o compromisso da intransitividade decorre de uma obliteração no poder de captar a autêntica causalidade, daí o seu aspecto mágico. Na massificação há uma distorção do poder de captar que, mesmo na transitividade ingênuo, já buscava a sua autenticidade. Por isso o seu aspecto mítico. Se o sentido mágico da intransitividade implica uma preponderância de alogicidade, o mítico de que se envolve a consciência fanática implica numa preponderância de irracionalidade. A possibilidade de diálogo se suprime ou diminui intensamente e **o homem fica vencido e dominado sem sabê-lo, ainda que se possa crer livre. Teme a liberdade, mesmo que fale dela.** Seu gosto agora é o das fórmulas gerais, das prescrições, que ele segue **como se fossem** opções suas. **É um conduzido. Não se conduz a si mesmo.** Perde a direção do amor. Prejudica seu poder criador. **É objeto e não sujeito.** E para superar a massificação há de fazer, mais uma vez, uma reflexão. E dessa vez sobre sua própria condição de “massificado”.

Daí a consciência transitivo-ingênuo tanto poder evoluir para a transitivo-crítica, característica da mentalidade mais legitimamente democrática, quanto poder distorcer-se para esta forma rebaixativa, ostensivamente desumanizada, característica da massificação.

(FREIRE, 2019a, pp. 86-87, grifo nosso).

A alfabetização erguia-se como elemento histórico, inclusive, de disputa. Dava-se como caminhada inegociável de um mundo alfabetizado, erigido por meio das letras, códigos, formação das massas trabalhadoras etc. Como toda especificidade de um tempo e espaço dados na história da humanidade, Freire agiu, enquanto pessoa disposta a agir na história e não ser dela mera espectadora, para construir uma proposta que estivesse comprometida, junto com as pessoas, a realizar alfabetização que despertasse para a consciência crítica, materialização da liberdade, da educação como prática da liberdade.

Essa longa citação, impossível de ser desmembrada apenas para não ocupar tanto espaço, possui um todo de significado que figura umas das grandes preocupações de Freire, a

saber, como construir uma proposta de educação libertadora junto com as pessoas que garantisse uma *consciência crítica*, sabendo-se, inclusive, ser essa a volta mais complexa e arriscada de um movimento histórico.

[...] Paulo Freire tinha a exata noção das condições transformadoras favoráveis, mas sabia também, [...] que sem um processo educacional libertador não seria possível transformar a consciência transitivo-ingênua em consciência transitivo-crítica. [...] tinha a exata noção de que o momento era extremamente favorável para a transformação social, mas que ela não ocorreria apenas como uma decorrência da conjuntura. A conscientização, a libertação e a transformação social estavam potencializadas, mas dependiam ainda de um “trabalho formador” [...]. (ROMÃO, 2014, p. 32)

Mais do que ser ou não ser *livre*, o maior perigo era sentir-se *livre* sem sê-lo de fato. Acreditar-se *consciente* sem, também, sê-lo na realidade. Trata-se de compreendermos o engano, o autoengano e submissão das pessoas à massificação, à submissão com ares e discursos de fórmulas gerais, ao homem e mulher objetos de projetos nacionais, massificados enquanto objetos a serem manipulados para a adequação a índices e planejamentos, porcentagens de analfabetos para alfabetizados.

Neste contexto, caso a proposta de Freire fosse apenas mais uma proposta, ou, ainda, outro método qualquer de alfabetização, estaria, aí sim ancorado aos limites de um momento.

Neste sentido é que é valioso, ao menos em potência, trazermos para essa monografia a contribuição de Paulo Freire não como um homem do seu tempo, à frente do seu tempo ou preso a uma tese apresentada em 1959, ainda que “Educação como prática da liberdade” tenha sido publicada em 1967, pelo contrário: Paulo Freire construiu, junto com inúmeras contribuições de várias autoras e autores uma proposta ano seu tempo superando as amarras e intencionalidades

## 5 PARA ALÉM DAS INGENUIDADES: *CONSCIÊNCIA E CONSCIENTIZAÇÃO* COMO FAGULHAS DE UM MOVIMENTO RADICAL

É possível encontrar, com relativa abundância, nas duas publicações anteriores à “Educação como prática da liberdade”, e nesta própria, publicada em 1967, as palavras “consciência”, “consciente” e mesmo “conscientização”. Andrea Rodrigues Barbosa Marinho (2015), em longa tese investigativa a respeito de *conscientização*, com grande destaque para a identificação desta categoria na enormidade de obras que Freire publicou, afirma que

Consciência e conscientização dominaram o universo do primeiro Freire<sup>17</sup>. Consciência foi utilizada para compor a temática central das primeiras obras, nas quais podem ser catalogadas mais de quatro dezenas de expressões em que ela é adjetivada, constituindo, portanto, uma verdadeira categoria de análise. (MARINHO, 2015, p. 93).

Esse é o caso da primeira obra publicada por Paulo Freire, “Educação e atualidade brasileira”, escrita como tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco (o que vimos reiteradamente afirmando durante todo o texto). Por exemplo, já no primeiro parágrafo, lê-se “Postura comprometida, de que resulte **consciência** cada vez mais crítica [...] Relação de organicidade que nos ponha imersos na nossa realidade e de que emergjamos criticamente **conscientes**.” (FREIRE, 1959, p.7, grifo nosso).

Dois anos após a publicação da tese, na pouquíssima citada obra “A propósito de uma administração” (FREIRE, 1961), um “Pequeno trabalho em que Freire retoma algumas ideias, anteriormente expostas em sua tese, e apresenta um relatório de administração do Professor João Alfredo Gonçalves da Costa Lima, quando Reitor da Universidade do Recife.” (GADOTTI *et al.*, 1996, p.257), Freire utiliza muitas vezes a palavra “consciência”, como em “Realmente, não há como se desesperar se se tem a **consciência** exata, crítica, dos problemas, das dificuldades, e até dos perigos que se tenham à frente.” (FREIRE, 1961, p. 4), relacionando, como consequência direta uma da outra, a clareza epistemológica da compreensão crítica dos fenômenos sociais (em suas amplas e aprofundadas manifestações e agentes) com a firmeza, e não desespero (ou mesmo desesperança), de posicionar-se a respeito destes, inclusive, agindo.

---

<sup>17</sup> Ainda que não seja produtivo e nem mesmo sempre necessário advertir, é importante avisar aos possíveis e poucos leitores e leitoras que ao utilizarmos uma fonte, seja qual pessoa autora for, não significa, necessariamente, que concordemos integralmente com o afirmado nesta ou naquela determinada obra citada. Por exemplo, da nossa parte, não há concordância com a utilização do termo “primeiro Freire”, uma vez que concordamos, e isso sim, que o desenvolvimento do pensamento de uma pessoa autora a acompanha a vida inteira, sendo infrutífero (ou mesmo perigoso) fragmentá-lo em bem determinadas partes, que, em geral, são feitas pelas pessoas comentadoras e estudiosas.

Especificamente sobre o próprio papel da universidade pública e a sua relação direta e íntima com a construção, junto com o população, da *consciência* nacional de um povo, afirma:

**Daí, ao lado da erradicação do analfabetismo**, de resto fortemente ligado às economias subdesenvolvidas, **ter a sociedade brasileira atual de responder a outro desafio fundamental de seu tempo** - o da superação, o da erradicação também de nossa inexperiência democrática, enraizada em nossas matrizes culturais. **Erradicação esta que não será feita com a simples erradicação do analfabetismo.**

**Não podem as universidades brasileiras furtar-se à discussão dos problemas ligados diretamente à educação popular**, justamente numa fase da vida nacional em que o povo emerge e, **ganhando a consciência, mesmo ingênua, de sua presença no processo histórico, renuncia, como já se disse, as suas velhas posições de espectador** e ensaia novas posições de participante. (FREIRE, 1961, p. 6, grifo nosso).

Contudo, apesar do nosso destaque inicial em identificar e citar a aparição das palavras “consciência” e “conscientização”, não é a revelação ou não destas, enquanto palavras, aspecto quantitativo apenas, que nos interessa, se tomadas assim, como fonte única de identificação, análise e interpretação. A existência de determinadas palavras, do mesmo modo as disposições destas na vasta bibliografia de Freire, no geral, e em suas obras anteriores à “Educação como prática da liberdade”, são relevantes, mas não contemplavam, ainda naquele momento histórico, o movimento que estamos interessados em destacar aqui.

De um recorte específico, ajudam, mas não garantem justeza para a pergunta: por que a compreensão da categoria *consciência* exige uma leitura crítica da obra “Educação como prática da liberdade” e, conseqüentemente, do pensamento freireano? Não estamos afirmando, com isso, que essa presença marcante não seja importante. Estamos afirmando, apenas, que não basta. Aqui, e especificamente nesse trecho da monografia, o empenho é, ainda que muito timidamente e a passos de iniciação, explicitar a tensão na relação, e, agora sim, das categorias *consciência* e *conscientização* já em “Educação como prática de liberdade”.

Lembremo-nos que para além do capítulo quatro, intitulado “Educação e conscientização”, onde é evidente a leitura destacada de *conscientização* logo no título, a proximidade desta com *consciência* pode ser vista e lida em outros momentos. Destes, neste momento, selecionamos dois que, de acordo com a tentativa de explicitar os profícuos atritos entre eles, nos servem como exemplo e não estão no capítulo acima citado.

Com a rachadura e a entrada da sociedade na época do trânsito, *emerge* [o povo]. Se na imersão era puramente espectador do processo, na emersão descruza os braços, renuncia à expectativa e exige a ingerência. Já não se satisfaz em assistir. Quer participar. A sua participação, que **implica uma tomada de consciência apenas e não ainda uma conscientização — desenvolvimento da tomada de consciência** —, ameaça as elites detentoras de privilégios. (FREIRE, , 2019a, pp. 75-76)

Aqui cabe informar que se trata, a seguir, de uma nota:

É preciso, na verdade, não confundirmos certas posições, certas atitudes, certos gestos que se processam, em virtude da promoção econômica — posições, gestos, atitudes que se chamam tomada de consciência —, com uma posição crítica. A criticidade para nós implica a apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica a sua inserção, a sua integração, a representação objetiva da realidade. **Daí a conscientização ser o desenvolvimento da tomada de consciência.** (FREIRE, , 2019a, p. 84, grifo nosso)

Aqui alargamos, mesmo que minimamente, o tamanho da nossa análise e interpretação. Isto porque, para além da identificação das palavras “consciência” e “conscientização”, temos, rigorosamente, numa mesma construção de argumento por parte de Freire, a presença das categorias *consciência* e *conscientização*. E estão presentes no primeiro capítulo, a saber, “A sociedade brasileira em transição”.

No dois excertos Freire faz um movimento de comparação entre as categorias por meio da intensificação e aprofundamento de uma em relação a outra, claro, da *consciência* para a *conscientização*, com a máxima repetida “desenvolvimento da tomada de consciência”.

Não queremos, nem mesmo desejamos (ou temos competência, no caso, especificamente, “eu”, o aluno que escreve), como bem dissemos algumas vezes, fazer a crítica genética do texto ou, ainda, opinar sobre originais que sequer sabemos da existência.

Contudo, arde nossa curiosidade para a reiterada sentença “desenvolvimento da tomada de consciência” em relação à *conscientização*, como que alguém que retoma à obra e faz questão de não deixar dúvidas a respeito desta definição. Sim, são estas as fagulhas a que nos referimos no título.

Mas não podemos deixar de citar, e certamente correndo o risco de nos alongarmos e chatearmos as pessoas leitoras, a nota noventa. Apesar de longa, cumpre, para o nosso interesse, papel fundamental (e não só para as categorias a que nos debruçamos temporariamente). Inscrita no final do capítulo “Educação e conscientização”, diz:

**Nas campanhas que se faziam e se fazem contra nós**, nunca nos doeu nem nos dói quando se afirmava e afirma que somos “ignorantes”, “analfabetos”. Que somos “autor de um método tão inócuo que não conseguiu sequer alfabetizá-lo [ao autor]”. Que não fomos o “inventor” do diálogo, nem do método analítico-sintético, **como se alguma vez tivéssemos feito afirmação tão irresponsável**. Que “nada de original foi feito” e que apenas fizemos “um plágio de educadores europeus ou norte-americanos. E também de um professor brasileiro, autor de uma cartilha... **Aliás, a respeito de originalidade, sempre pensamos com Dewey, para quem “a originalidade não está no fantástico, mas no novo uso de coisas conhecidas”** (Democracia e educação: introdução à filosofia da educação, 3a ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959). Nunca nos doeu nem nos dói nada disto. O que nos deixa perplexos é ouvir ou ler que pretendíamos “bolchevizar o país”, com “um método que não existia”... **A questão, porém, era bem outra. Suas raízes estavam no trato que déramos, bem ou mal, ao problema da alfabetização, de que retiráramos o aspecto puramente mecânico, associando-o à “perigosa” conscientização**. Estava em que encarávamos e encaramos a educação como um esforço de libertação do homem, e não como um instrumento a mais de sua dominação. (FREIRE, , 2019a, p. 159, grifo nosso).

Essa nota carrega, em si, potencialmente, tempos diferentes de escrita. Há fortemente a presença dos tempos passado e presente, claro, datados a partir da referência sua da publicação. As acusações contra Freire e outras pessoas que com ele trabalharam, o “nós” da nota, são explicitamente citadas, além das respostas também na primeira pessoa do plural.

Das injúrias mais, digamos assim, rasteiras, para as acusações sobre originalidade dos métodos utilizados, o que Freire responde com “como se alguma vez tivéssemos feito afirmação tão irresponsável”, é uma nota de fim de livro que serve, ao mesmo tempo, como resposta geral para uma coletânea de acusações que, inclusive, num segundo momento, distancia-se de uma suposta “bolchevização do país”, o que fortalece, ainda mais, ser esta uma nota que já carregava as experiências e ataques vividos momentos antes do golpe militar.

Da última parte destacada, urge notar o seguinte: os ataques foram, segundo Paulo Freire, para as respostas dadas ao “problema da alfabetização”, ou seja, ao “problema” vivido pelo país, e não um tema de pesquisa sobre educação escolhido ao gosto da academia e interesses individuais.

Além disso, reforça a denúncia contra o “aspecto puramente mecânico” do que até então fazia-se e, por fim, cáustico, conclui, ao adjetivar a *conscientização* como supostamente “perigosa”, o compromisso real em tornar “a educação como um esforço de libertação do homem, e não como um instrumento a mais de sua dominação.”.

É curioso notar que mesmo o “Dicionário Paulo Freire” (2018), em sua quarta edição revista e ampliada, insere duas entradas distintas para essas categorias, isto é, *consciência* e

*conscientização*, ambas, inclusive, lado a lado, sendo *consciência* primeiro e, depois, *conscientização* – metáfora mais que pertinente.

No verbete “consciência” (KRONBAUER, 2018, pp.103-104), a obra “Pedagogia do oprimido” não é citada nas referências, ainda que a palavra “consciência” esteja na tessitura desta obra. Já no vocábulo “conscientização” (FREITAS, 2018, p.104-106), a obra “Educação como prática da liberdade” não aparece nas referências utilizadas, ainda que a categoria *consciência* seja.

Estamos informados de que por se tratar de um dicionário muito específico, obviamente não carrega entre as suas atribuições indicar a presença de cada entrada lexical a partir da sua primeira citação, contudo, é muitíssimo curioso perceber como a fortuna crítica, em alguma medida, trata de indicar, analisar e interpretar essas categorias. Percebemos tratar-se, na construção e organização mesma do dicionário, uma intencionalidade de indicar o movimento entre as categorias, e os rastros dessa movimento são as pegadas na própria indicação da bibliografia.

Contudo, se cada perspectiva ou mesmo caminhos dos destacados aqui não ser, como afirmado, definitivo enquanto caminho para respondermos, pelo menos temporariamente, a nossa questão norteadora, qual a direção a seguir? Qual o procedimento metodológico e o compromisso mesmo com a teoria e desta com a práxis (e versa-vice)?

A resposta, deveras uma resposta como um passo primeiro, um cuidado necessário para o bem construir do caminho, é, com poucas dúvidas, a relação de todas essas perspectivas em conjunto, isto é, da dimensão de totalidade a que possamos nos valer para a boa identificação, análise e interpretação de “Educação como prática da liberdade”.

Valendo-nos das aparições tanto primevas quanto constantes a partir de certo momento, especificamente de “Educação com prática da liberdade” adiante, quando observamos na obra freireana como um todo 1) a fricção entre as palavras “consciência” e “conscientização”, 2) da categoria *consciência* (esta adjetivada ou particularizada nas suas muitas possíveis evoluções, tensões e distensões) e sua relação com *conscientização*, marcadamente categorias historicamente relacionadas e 3) o autêntico momento em que o próprio autor passa a debater, publicamente, a presença dessas palavras e categorias em sua obra a fim de esclarecer, responder, exemplificar etc. as suas ideias e intencionalidades. Assim:

A obra freiriana é uma expressão de um conjunto de fatores, que devem ser distinguidos e esclarecidos por meio de uma análise das relações que se estabelecem entre ela (obra) e seu autor, o grupo social ao qual pertence, a sociedade em que ambos se inserem, os elementos culturais condicionantes, entre outros aspectos. Tal análise não cabe apenas na relação unívoca que se pretendia fazer. Uma análise estrutural necessita da compreensão e da explicação, mais complexas, em que o elemento central de análise seria a de compreender a coerência lógica interna da obra e explicação dela na historicidade do autor. (MARINHO, 2015, p. 99).

Ainda que pareça óbvio esse comprometimento, esse gastar de letras e linhas com direcionamentos e um debate a ser construído e fortalecido por advertências e exigências de cuidado, não é tão simples assim.

No caso específico da “Educação como prática da liberdade”, a categoria *consciência* terá sua gênese articulada nas suas muitas possíveis evoluções, tensões e distensões de uma obra, autor, país e mundo em violentas transformações. Por exemplo, do sucesso da empreitada das campanhas de alfabetização (que marcaram profundamente a escrita desta obra), amplamente divulgada pela mídia impressa, ao acontecimentos que implicariam a prisão e, logo depois, exílio de Paulo Freire e toda a sua família por anos a fio foram poucos meses.

De um suposto “método Paulo Freire” infalível, barato e capaz de alfabetizar centenas de pessoas, naquele contexto, principalmente adultas, verdadeira panaceia para os males de um Brasil atrasado, rural e analfabeto (com o devido peso histórico que essas palavras ainda carregam quando pronunciadas acriticamente), para um comunista com intenções revolucionárias no interior do Rio Grande do Norte, inimigo a ser o mais rápido possível paralisado e expurgado. Parece exagero, mas foi o que aconteceu.

Em “Aprendendo com a própria história” (2011), Paulo Freire comenta, rememora e explica, a partir de perguntas feitas por Sérgio Guimarães, sobre “Educação com prática da liberdade”. Vejamos:

[...] Educação como prática da liberdade foi uma **revisão ampliada da minha tese**, que defendi para uma cátedra na Universidade de Pernambuco. Nos intervalos das minhas cadeias **trabalhei o material da tese e acrescentei, em determinados momentos, a experiência mais recente da aplicação mesma do que se chamava “método Paulo Freire”**. Na verdade, na tese já estavam em grande parte sugeridas as proposições que, aplicadas, seriam comprovadas ou não. (FREIRE, 2011, p. 133, grifo nosso)

Logo depois, continua:

No Chile **revi tudo e, inclusive, percebi uma série de incongruências**. Essa mesma amiga [Silke Weber] me mandou, acompanhando os originais, uma carta em que, fraternalmente, me chamou a atenção para certas incongruências e fazia reparos no texto. Primeiro li a carta, lógico, e pensei: não pode ser que esteja assim no texto. Inquieto, fui a ele e constatei que ela tinha razão. A primeira revisão que fizera se dera num período de muita tensão, daí os lapsos, as falhas que ela registrara. **Retifiquei tudo**, e o texto final é esse que se tem por aí hoje.

Mas, antes de fechar o livro para publicação — parece-me, não tenho certeza, que a primeira edição foi em 1967 —, eu tive a felicidade de ter o Álvaro Vieira Pinto por perto, que fez uma leitura crítica dos originais. (FREIRE, 2011, p. 134, grifo nosso)

Esses trechos selecionados nos parecem importantíssimos porque, direta ou indiretamente, respondem a determinadas leituras que insistem em, implícita ou explicitamente, afirmar que o movimento entre “Educação e atualidade brasileira” e “Educação como prática da liberdade”, com ênfase para os três primeiros capítulos da segunda obra citada, foram quase que integralmente transpostos de um livro para o outro. Note que salientamos a palavra “tudo” associada, por duas vezes, a “rever” e “retificar”. Não se trata, em absoluto, portanto, apenas do quarto capítulo.

Também destacamos outra informação preciosa: Freire afirma ter acrescentado novas experiências e, logo depois, uma sentença a ser compreendida em toda a sua magnanimidade “do que se chamava ‘método Paulo Freire’”. Não é nosso objetivo discutir ou esclarecer os embates que até hoje pululam as compreensões e debates a respeito de *método* e *metodologia* em Paulo Freire. Contudo, faz-se extremamente importante outra vez escrever: Freire ocupou-se, antes da publicação do livro “Educação como prática da liberdade” em identificar, analisar e interpretar a obra, não se tratou de uma publicação qualquer.

Por fim, ao lembra-se do tempo da publicação da obra, afirma “[...] Não houve uma repercussão assim, como você diz; houve uma falação em torno do livro, e ele começou a ser reeditado. **Apesar de todos os seus momentos ingênuos, até hoje continua sendo publicado.**” (FREIRE, 2011, p. 137, grifo nosso).

Mesmo que esteja claro, pelo menos de certa maneira, vista a quase infinita crítica a respeito das obras de Freire e, particularmente, as compreensões de *consciência* e *conscientização* em “Educação com prática da liberdade” e “Pedagogia do oprimido”, nos pareceu, para além do que a autocrítica do próprio autor, um pequeno trecho em que diz:

Creio que algumas observações podem e devem ser feitas a partir destas reflexões. Uma delas é a crítica que a mim mesmo me faço de, em *Educação como prática da liberdade*, ao considerar o processo de conscientização, ter tomado o momento do desvelamento da realidade social como se fosse uma espécie de motivador psicológico de sua transformação. O meu equívoco não estava obviamente em reconhecer a fundamental importância do conhecimento da realidade no processo de sua transformação. O meu equívoco consistiu em não ter tornado estes polos — conhecimento da realidade e transformação da realidade — em sua dialeticidade. **Era como se desvelar a realidade significasse a sua transformação.** (FREIRE, 2020, p. 143, grifo nosso)

A citação acima é de “Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido” que, por sua vez, faz referência a outra obra, a saber, “Ação cultural para a liberdade e outros escritos” e, antes disso, alguns parágrafos acima, destacamos trechos de “Aprendendo com a própria história”. Essa dinâmica ao citar obras distintas não tem a intenção de preencher os espaços vazios desta monografia, pelo contrário, vem para mostrar, a partir da bibliografia freireana, o interesse do autor em comentar publicamente a sua obra, inclusive, compartilhando leituras e admitindo críticas. Já “Ação cultural para a liberdade e outros escritos” e “Aprendendo com a própria história”, publicadas em anos tão distantes, respectivamente 1975 e 1987 (GADOTTI *et al.*, 1996), e aqui, novamente, já em 2022, indicam que ainda há muito a ser discutido, elucidado, desmistificado e lido. Se “Pedagogia da esperança” é um reencontro com “Pedagogia do oprimido”, também não deixará de ser com “Educação com prática da liberdade”, haja vista a já insistentemente anunciada relação entre as obras.

Portanto, a respeito do mundo, sempre complexo, não deveríamos admitir simplificações e raciocínios que interpretassem os episódios históricos fora do contexto e condições que o causaram, sejam estes explícitos ou não, mas sempre circunstâncias próprias e indissociáveis ao ocorrido. Discursar, hoje, sobre o passado, sem atentar-se para a realidade concreta, a fim de concluir ou não o caráter revolucionário, progressista ou, no mínimo, o possível naquele dado instante histórico dos acontecimentos é, no mínimo, um erro. Falar e escrever sobre as ações e posturas devidas, retroativamente, a partir de um exercício imaginativo, é puro idealismo, reflexão, inclusive, supostamente científica.

O título desse capítulo certamente recupera, e nos repetimos, as várias vezes em que Paulo Freire considerou críticas e, com elas, exerceu a árdua tarefa de construir autocríticas. Mesmo organizou obras com textos esparsos para, reunidos em uma publicação, darem conta de perguntas, ataques e indagações que recebia, tanto de campos antagônicos quanto por cristãos e marxistas, algo nada inédito.

Da interrupção do uso das palavras “consciência” e “conscientização” por um tempo relativamente extenso, ainda que não dessas categorias – umas vez que foram e são basilares no desenvolvimento do pensamento freireano –, explanadas e rearranjadas de inúmeras outras maneiras, algo observado meticulosamente por Andrea Rodrigues Barbosa Marinho (2015):

No período transcorrido **entre o ano de 1974 e o de 1992, ou seja, por quase duas décadas**, Paulo Freire parece ter realmente cumprido a promessa de abandonar a palavra "conscientização" [...] No lapso de tempo em que Freire declarou que iria deixar de usar o vocábulo "conscientização", constatamos que, de fato, Paulo Freire abriu mão do termo, que aparece raríssimas vezes e, mesmo assim, em coletâneas de que participa, em geral dialogadas, e em que outros autores lhe fazem perguntas específicas sobre alfabetização [...] (MARINHO, 2015, pp. 105-106).

Ao que tudo indica, Freire tinha *consciência*, no sentido crítico da categoria, dos maus, incorretos e insuficientes usos perpetrados de sua obra, especialmente das categorias *consciência* e *conscientização*, tanto pela ingenuidade do grande público leitor quanto, de fato, por detratores do seu pensamento e compromisso político.

Portanto, de “Educação com prática da liberdade” para “Pedagogia do oprimido” não só desenvolveram-se as ideias e compromissos políticos radicais de Freire, quanto o próprio movimento dialético do seu pensamento. A superação da categoria *consciência* para *conscientização* expressou isto a sua maneira, tanto nos livros, particularmente, em que estavam inseridas, como na ampla organização das obras em um contexto maior. Para além das ingenuidades, compreendemos, e isto com o devido cuidado, que as fagulhas da “Educação como prática da liberdade” foram, para “Pedagogia do oprimido”, originárias dos atritos, também, mas não só, das categorias *consciência* e *conscientização*.

## 6 UM BREVE EXEMPLO

É curioso mesmo imaginar que Paulo Freire, para além de indicar a todas as pessoas que lessem as suas obras, criticando-as e as reinventando, fosse, como é ainda até hoje, alvo de supostas de denúncias ou simplificações há muito superadas pela bibliografia, e enfatizamos nesta monografia - pelo menos tentamos - a própria obra do autor em relação a isto.

Por exemplo, e aqui iniciamos dar conta de um brevíssimo exemplo, como anunciado no título: em sua “História das ideias pedagógicas no Brasil” (SAVIANI, 2019) é possível notar que Dermeval Saviani, apesar de citar mais alguns outros títulos de Paulo Freire, todos brevemente, dirige sua atenção para “Educação e atualidade brasileira, “Educação como prática da liberdade” e “Pedagogia do oprimido”, traçando, entre elas, a sua opinião e interpretação não só sobre cada uma destas obras isoladamente mas - e como quase sempre, como neste monografia também - a relação entre elas. Recuperar o poder de propagação de uma história da educação, ainda mais com autor tão ilustrado e reconhecidamente importante para a nossa tradição, dispensa justificativas (mas não possíveis críticas, que também são uma forma de elogio e reconhecimento).

Saviani afirma que a “Pedagogia do oprimido” foi publicada “[...] primeiro em inglês nos Estados Unidos, o livro **saiu em seguida** no Brasil, em português, e no Uruguai e na Argentina, em espanhol.” (SAVIANI, 2019, p. 339, grifo nosso). Contudo, cabe ressaltar que a obra foi publicada não nesta ordem e, em certo sentido, “saiu em seguida” talvez não contemple, também, as distâncias temporais que cobrem o espaço de publicação: enquanto no Uruguai a obra fora publicada em 1970, no segundo semestre daquele ano, a edição brasileira sairia apenas em 1974, muitos anos depois (LOIVOS, 2016; SILVA, 2017).

Para não sermos injustos, cabe ressaltar que, talvez, a redação de Dermeval Saviani não tenha sido clara o bastante, e não que tenha cometido erro; contudo, ainda que por falta de precisão, incorre em ambiguidade.

Além disso, outra comparação: afirma Dermeval Saviani que

[...] as referências teóricas de *Pedagogia do oprimido* comportam um conjunto de autores que sugerem um diálogo com a filosofia dialética e com o marxismo, **algo inteiramente ausente nas obras anteriores**. Além da *Fenomenologia do espírito*, de Hegel, Freire reporta-se a [...]; Fanon, *Os condenados da terra* [...].” (SAVIANI, 2019, p. 331, grifo nosso).

Contudo, estamos diante de uma imprecisão na apreensão de “Educação com prática da liberdade” e, conseqüentemente, equívoco na análise e força da obra.

Paulo Freire, desde a primeira edição de “Educação como prática da liberdade”, em 1967, cita Frantz Fanon. As citações estão logo nas páginas iniciais, nos “Esclarecimentos”, quando adverte:

Todo o empenho do autor se fixou na busca desse homem-sujeito que, necessariamente, implicaria uma sociedade também sujeito. Sempre lhe pareceu, dentro das condições históricas de sua sociedade, inadiável e indispensável uma ampla conscientização das massas brasileiras por uma educação que as colocasse numa postura de autorreflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço. **Estava e está convencido o autor de que a “elevação do pensamento” das massas, “o que se sói chamar apressadamente de politização”, a que se refere Fanon, em *Los condenados de la tierra*, e que constitui para ele uma forma de se “ser responsável nos países subdesenvolvidos”, começa exatamente por esta autorreflexão.** Autorreflexão que as levará ao aprofundamento consequente de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na história, não mais como espectadoras, mas como figurantes e autoras. (FREIRE, 2019a, p. 52)

E, logo depois, no primeiro capítulo, intitulado “A sociedade brasileira em transição”, mais outra vez retoma as ideias do autor martinicano em “Tenta convencer [o homem radical] e converter, e não esmagar o seu oponente. Tem o dever, contudo, por uma questão mesma de amor, de reagir à violência dos que lhe pretendam impor silêncio.<sup>16</sup>” (FREIRE, 2019a, p. 69, grifo nosso) e, então, nesta nota, afirma:

[...] Na verdade, a violência do oprimido, ademais de ser mera resposta em que revela o intento de recuperar sua humanidade, é, no fundo, ainda, a lição que recebeu do opressor. Com ele, desde cedo, **como salienta Fanon**, é que o oprimido aprende a torturar. Com uma sutil diferença neste aprendizado — o opressor aprende a torturar, torturando o oprimido. O oprimido, sendo torturado pelo opressor. (FREIRE, 2019a, p. 70, grifo nosso)

Portanto, é importantíssimo destacar que Frantz Fanon não está presente em “Educação e atualidade brasileira”, de 1959, mas, sim, em “Educação como prática da liberdade”, publicada em 1967, o que nos faz reforçar a importância de uma leitura não mecânica e superficial destas obras, muito menos tomá-las por idênticas<sup>18</sup>.

O impacto do exemplo transcende a simples listagem ou apego às pequenas coisas. Por um lado, aponta possível falha na própria avaliação de Dermeval Saviani, que enumera autores e obras citadas como critério de análise e, posteriormente, interpretação.

---

<sup>18</sup> Apesar das críticas aqui apresentadas a Dermeval Saviani em um de seus textos, especificamente nesta publicação e esta edição, uma ampla obra de história do pensamento pedagógico no Brasil, não é o caso do grande professor, pesquisador e filósofo marxista.

Em segundo lugar, porque afeta o entendimento da própria "Educação como prática da liberdade", desconsiderando a relevância do uso de ideias importantíssimas para o debate sobre: 1) a concepção e limites de compreensão a respeito da violência e 2) a dinâmica fundamental do reconhecimento da existência, como possibilidade, do opressor interno na pessoa do próprio oprimido, o que, no futuro, desembocaria em um movimento basilar da construção da consciência crítica na "Pedagogia do oprimido" (as citações abaixo são exemplos da presença de Frantz Fanon):

Na "imersão" em que se encontram, não podem os oprimidos divisar, claramente, a "ordem" que serve aos opressores que, de certa forma, "vivem" neles. "Ordem" que, frustrando-os no seu atuar, muitas vezes os leva a exercer um tipo de violência horizontal com que agredem os próprios companheiros.<sup>24</sup> (FREIRE, 2019b, p. 68)

Podem estar [as massas] naquela postura anteriormente referida de "aderência" ao opressor.

É possível, também, em função de certas condições históricas objetivas, que já tenham chegado, senão à visualização clara de sua opressão, a uma quase "clareza" desta.

Se, no primeiro caso, a sua "aderência" ou "quase aderência" ao opressor não lhes possibilita localizá-lo *fora* delas<sup>123</sup>, no segundo, localizando-o, se reconhecem, em nível crítico, em antagonismo com ele. (FREIRE, 2019b, p. 221)

As notas, em negrito, são referências à obra fanoniana, mais especificamente, "Frantz Fanon, Los condenados de la tierra. México: Fondo de Cultura Económica, 1965." (FREIRE, 2019b, p. 68). Que pese a adequada ou não influência e apreciação própria de Freire<sup>19</sup> sobre Fanon, é fato que está desabrochando em "Educação para a prática da liberdade" pontos de um movimento subsequente. Reiteramos: não se trata de pôr em xeque a obra de Dermeval Saviani, o que, aliás, além de ultrapassar os limites do escopo desse texto, seria exercício pernóstico e infundado.

---

<sup>19</sup> A respeito disto, recomendamos o artigo de Antonio Sérgio Alfredo Guimarães, estudioso da obra de Frantz Fanon, que, em artigo a respeito da recepção das obras deste autor no Brasil, afirma: "No exílio chileno desde 1964, foi o pedagogo revolucionário Paulo Freire, também muito influenciado pelo pensamento existencialista católico e pelo nacionalismo anticolonialista do Iseb, quem fez a leitura de Fanon mais absorvedora. Em sua *Pedagogia do oprimido*, Freire foi, talvez, o primeiro brasileiro a abraçar as ideias de Fanon. Pelas indicações do próprio Freire, ele tomou conhecimento do revolucionário martinicano entre 1965 e 1968. [...] **Freire dá indicações de que leu Fanon na edição mexicana de 1965. O certo, portanto, é que ele toma conhecimento de Fanon entre 1965 e 1970, um período de radical mudança na sua teorização.** (GUIMARÃES, 2008, pp. 106-107, grifo nosso).

Nossa atenção é de apenas apontar que o autor, quando escreve a respeito de Paulo Freire e, como diz o próprio título de sua obra, sobre a "história das ideias pedagógicas" de Paulo Freire, equivocou-se. Mostramos, portanto, que Fanon já estava em "Educação como prática da liberdade", fato histórico, e germinando no solo fértil do desenvolvimento das ideias pedagógicas do pensamento freireano.

A relação entre elas - "Educação e atualidade brasileira" e "Educação como prática da liberdade" - não justifica, senão caindo-se em imprecisões e erros, aglutiná-las em uma só coisa: estas obras, para além das similaridades e mútuo diálogo, guardam tremendas diferenças entre ano de publicação, contexto histórico e político, gênero, espaços de circulação, utilização das fontes, além do amadurecimento, rupturas e transformações do autor em relação a si mesmo, ao mundo em que vivia e, posteriormente, viveu.

A ânsia pela simplificação, neste sentido, apaga elementos absolutamente fundamentais, que, aliás, aqui apenas sinalizamos fracamente, quando com pequeno sucesso alcançamos as intenções da nossa empreitada.

Também pequenas ingenuidades dificultam e tornam superficiais abordagens críticas, que, como podemos ver, são da maior importância, quando não determinantes. Determinar relações causais olhando para o passado é um risco, porque toda a vida e as vivências que dela acumulamos, quando criticamente refletidas, são uma prévia para uma obra, logo, automatizar ou anacronicamente traçar "Educação como prática da liberdade" com "Pedagogia do oprimido" é, no mínimo, um exagero.

Com isso não afirmamos que as obras não têm ou simplesmente têm relação intrínseca entre si, pelo contrário, há muitíssimas vinculações entre elas, mas, reforçamos: o que não pareceu-nos adequado é descuidar em ler a obra criticamente, isto é, na sua raiz, fincada em tempo, espaço, autoria, circulação etc. muito específicos e próprios. Isso, ao contrário de nos fazer romper o movimento dialético da construção da bibliografia de uma pessoa autora, pelo contrário, afina o olhar para o reconhecimento e compreensão dos movimentos próprios de um autor crítico na apreensão e intervenção na realidade concreta, a saber, e pela leitura mesma da obra (e não de uma ou outra), um autor marxista.

Enfatizamos, e assim seguiremos enfatizando, que na mesma medida em que consistentemente "Educação como prática da liberdade" é relacionada – e devidamente relacionada, apesar das simplificações e pouca acuidade no cotejo, análise e interpretação recorrentes a largas vistas – à "Educação e atualidade brasileira", em movimento que retroage no tempo, e à "Pedagogia do oprimido", em movimento que a sucede na história, a obra, em si, carrega movimentos internos próprios, portanto, interligando-se muito especificamente com

cada uma das obras supracitadas. É preciso, nesse sentido, uma leitura crítica, uma leitura cuidadosa.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário um esforço analítico e interpretativo para a leitura da obra “Educação como prática da liberdade” respeitando-se as suas próprias balizas históricas e espaciais para as devidas considerações e correta compreensão do movimento do pensamento freireano: uma leitura crítica, um apreço teórico que, ultrapassando os muros dos espaços acadêmicos, pode desembocar em uma práxis indevida, mal fundamentada, limitadora, o que, a rigor, também é preocupação desse trabalho.

Olhar com o devido respeito e curiosidade uma contribuição teórica, ler uma obra com cuidado, palavra tão repetida por nós, a rigor, significa afirmar que não é correto circunscrevê-la a um relato apenas sobre alfabetização, cópia minimamente distinta de “Educação e atualidade brasileira” ou, ainda, exercício para “Pedagogia do oprimido”. Para cada uma dessas simplificações, não só um erro específico em relação à obra, mas, também, imprecisão num todo e dialético construto teórico de um grande e profícuo educador.

Ora, na vasta produção bibliográfica de Paulo Freire não há obra que não esteja ligada a outra, no mínimo, retomada, reconsiderada ou destacada, seja com seus avanços, contradições, choques, imprecisões etc. Não poderia ser diferente com qualquer outra pessoa compromissada com a realidade concreta do mundo; começando, sempre, pela própria vida e experiência no mundo, junto com as pessoas para, depois, e, conseqüentemente, as reflexões em livros, entrevistas, opúsculos, artigos, conferências etc.

Disto, isto é, deste movimento de fora, como quem observa o encadeamento das obras, ir e vir, analisar, interpretar e criticar requer não concordância com o autor. Pelo contrário, exige coerência metodológica e compromisso com as características e etapas próprias de quem lê procurando saber, perguntar, e não de quem busca simplificações. Não há espaço ou esperanças para simplificações no pensamento crítico (o que é muito diferente de saber tudo).

Por isso seríamos anacrônicos se estabelecêssemos a obra “Educação como prática da liberdade” como algo que necessariamente culminou em outra, como “Pedagogia do oprimido” (por exemplo), ao invés de, e como deve ser compreendida, contribuição estabelecida e compreendida na complexidade de um dos pontos de inflexão, de superação do pensamento freireano.

Em relação à obra de Paulo Freire, e em particular nesse feixe estreito desta monografia sobre alguns aspectos de “Educação como prática da liberdade” (FREIRE, 2019a), foi mister estabelecer, identificar e ampliar a divulgação de informações bibliográficas atualizadas, corretas e adequadas, entendimentos das categorias dentro da obra analisada e, posteriormente,

da suas implicações ou não em outras tantas. Enfatizamos, porque assim mostrou-se importante, ir e vir, no tempo das publicações, uma obra. Esse movimento comum, ramerrão acadêmico, faz sentido, ainda que parte considerável da fortuna crítica repita à exaustão as mesmas informações, algumas delas incorretas, dentro, claro, das contribuições costumeiras de gente bem-intencionada e estudiosa.

Nesse sentido, parece-nos importante identificar, talvez em trabalho futuro, o máximo possível das críticas já na gênese e circulação primeira da publicação da obra, a chamada recepção crítica, evitando, por exemplo, uma repetição exaustiva de uma enormidade de questionamentos aparentemente novos brotando no decorrer dos anos, incluindo-se aí perguntas e alguns ataques já respondidos em vida pelo autor. Curiosamente, a impressão que tivemos, em alguns momentos, foi que a leitura de “Pedagogia da esperança” (FREIRE, 2020) responderia e esclareceria parte considerável das críticas, quando não ataques, destinados a Paulo Freire e, especificamente, a natureza das suas obras.

Notem que o subtítulo da obra “Pedagogia da esperança” é “um reencontro com a *Pedagogia do oprimido*”, ainda assim, como já mencionamos nesta monografia, esse é um período, um momento tão único e importante na construção e desenvolvimento do pensamento freireano que sem muito trabalho encontramos diversas referências à “Educação como prática a liberdade” e outras tantas à “Educação e atualidade brasileira”. Isto nunca foi um problema, um conflito. Contudo, o que

[...] aproveito para comentar críticas que se diziam marxistas a mim feitas nos anos 1970. Algumas delas, como lamentavelmente não raro ocorre, não levavam em consideração dois pontos fundamentais: 1) Que eu não havia morrido; 2) Que não tinha escrito **apenas** a *Pedagogia do oprimido*, **menos ainda**, só a *Educação como prática da liberdade*. **Daí a impossibilidade de generalizar-se a todo um pensamento a crítica feita a um momento dele**. Algumas delas válidas se centradas no texto a ou b, mas incorretas se estendidas à totalidade de minha obra. (FREIRE, 2020, p. 123, grifo nosso).

Assim, eliminar compreensões reacionárias, equivocadamente limitadoras ou, ainda, distorcidas sobre “Educação como prática da liberdade”, uma vez que, querendo ou não, ainda orbitam hodiernamente supostas denúncias ou máximas reducionistas a respeito da obra, seria, mais que interessante, um grande serviço, uma ação política valiosa.

Curiosamente, em determinados momentos, parecemos presos à teia pouco fértil de antinomias empobrecedoras à la “comunista *versus* desenvolvimentista” e “cristão *versus* marxista” enquanto as obras, jogadas para lá e para cá, sem o devido cuidado, acabam servindo de anteparo ao que já se pressupõe ao invés do exercício do descobrir, da curiosidade.

Repetimos: com essa conclusão não estamos descartando as críticas, pelo contrário, estamos apenas indicando um caminho para a devida leitura da vida e da obra.

Lembremo-nos de Freire quando, inteligentemente, disse em uma de suas últimas obras, a saber, “Debaixo dessa mangueira”, de 1995, retomando categorias empunhadas desde lá, em seu primeiro livro, como *sociedade aberta, democracia e consciência*:

De qualquer modo, por mais chocantes que sejam os fatos, o remédio jamais poderia ser o fechamento de novo da sociedade. Na verdade, as negatividades que experimentamos hoje não são devidas à democracia. É exatamente porque estamos ensaiando com mais rigor a democracia que certas coisas estão se dando e de muitas outras tomamos consciência. (FREIRE, 2019c, p. 154).

Fôssemos impressionados pelas palavras, e apenas por elas, o quanto poderíamos hesitar e burilar inutilmente apenas a superfície das letras, descartando uma leitura crítica das obras e suas categorias, muito possivelmente uma das únicas leituras capazes de incendiar e dar vida ao texto?

Nada, absolutamente nenhum movimento da ação-reflexão-ação é mais atual e crítico do que ler e reler Paulo Freire na complexidade das suas obras e profundidade do seu pensamento, ainda quando aparentemente imersos em tempos de tamanhas negatividades a que estamos todas e todos submetidos hoje.

## REFERÊNCIAS

BARTLETT, Lesley. Literacy's verb: exploring what literacy is and what literacy does.

**International Journal of Educational Development**, New York/USA, v. 28, n. 6, p. 737–753, nov. 2008.

BRASIL ACIMA DE TUDO, DEUS ACIMA DE TODOS (Brasil). **O caminho da prosperidade**: proposta de plano de governo. 2018. Disponível em:

<[http://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta\\_1534284632231.pdf](http://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_1534284632231.pdf)>. Acesso em: 01 abr. 2022.

BRASIL. Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE). **Plano Diretor do Desenvolvimento do Nordeste I 1961–1963**. 2.<sup>a</sup> ed. Recife: Divisão de Documentação, 1966.

BRASIL, URGENTE. Brasília, Urgente. **Brasil, Urgente**: um jornal do povo a serviço da justiça social. São Paulo, p. 4. 30 jun. a 6 jul. 1963. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=761680&pagfis=344>. Acesso em: 01 abr. 2022.

CANTERO, Estanislao. **Paulo Freire y la educación liberadora**. Madrid: Speiro, 1975.

CPDOC/FGV. **BRASIL URGENTE**. 2022. Verbetes disponibilizado exclusivamente por meio eletrônico pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil/FGV. Disponível em: <http://www.fgv.br/Cpdoc/Acervo/dicionarios/verbetes-tematico/brasil-urgente>. Acesso em: 10 jun. 2022.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

**DIÁRIO DE NATAL**. Natal, 21 jan. 1963. Disponível em:

<[http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=028711\\_01&pasta=ano%20196&pesq=>](http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=028711_01&pasta=ano%20196&pesq=>). Acesso em: 23 dez. 2019.

FERNANDES, Calazans; TERRA, Antonia. **40 horas de esperança - O método Paulo Freire**: política e pedagogia na experiência de Angicos. São Paulo: Ática, 1994.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros textos**. 16. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Aprendendo com a própria história**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **A propósito de uma administração**. Recife: Imprensa Universitária, 1961.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 12. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2019c.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 1959. 139 f. Tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação, Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife, 1959.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a *Pedagogia do oprimido***. 27. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Conscientização. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 104-106. Edição revista e ampliada.

FREYRE, Gilberto. Gilberto Freyre: restos de fendalismo e do “Laissez faire” afligem Nordeste. **Diário de Pernambuco**. Recife, p. 3. 05 jun. 1964. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=029033\\_14&pagfis=29635](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=029033_14&pagfis=29635). Acesso em: 01 abr. 2022.

FUNDACIÓN SPEIRO (Madrid). **Revista Verbo**. 2022. Disponível em: <https://fundacionspeiro.org/revista-verbo/1975>. Acesso em: 10 jun. 2022.

GADOTTI, Moacir *et al* (org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez; Unesco; Instituto Paulo Freire, 1996. Disponível em: [http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3078/1/FPF\\_PTPF\\_12\\_069.pdf](http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3078/1/FPF_PTPF_12_069.pdf). Acesso em: 10 jan. 2022.

GORDON, A. Lincoln; KENNEDY, Charles Stuart. **Interview with A. Lincoln Gordon**. 1987. Entrevista para The Association for Diplomatic Studies and Training Foreign Affairs Oral History Project. Disponível em: <https://cdn.loc.gov/service/mss/mfdip/2004/2004gor01/2004gor01.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2019.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. A RECEPÇÃO DE FANON NO BRASIL E A IDENTIDADE NEGRA. **Novos Estudos**, São Paulo, v. 27, n. 81, p. 99-114, jul. 2008. Disponível em: [https://novosestudos.com.br/wp-content/uploads/2017/05/02\\_Fanon\\_p98a115.pdf.zip](https://novosestudos.com.br/wp-content/uploads/2017/05/02_Fanon_p98a115.pdf.zip). Acesso em: 01 abr. 2022.

GREEN, James N.; JONES, Abigail. Reinventando a história: Lincoln Gordon e as suas múltiplas versões de 1964. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 29, n. 57, p. 67-89, jan. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/5vTmVyS7TNZYP4Lj3PqntyS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 abr. 2022.

IRELAND, Timothy D. Literacy in Brazil: from rights to reality. **International Review Of Education**, International Organization, v. 54, n. 5/6, pp.713–732, nov. 2008. Special issue: literacy education for all: challenges and prospects.

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. Sexta reimpressão.

KRONBAUER, Luiz Gilberto. Consciência. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 103-104. Edição revista e ampliada.

LEITE, Lígia Chiappini Moraes; FAÚNDEZ, Antonio; FREIRE, Paulo. Encontro com Paulo Freire. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 1, n. 3, pp. 47-75, maio 1979.

LIMA, Mário Hélio Gomes de. **Gilberto Freyre**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. Coleção Educadores.

LOIVOS, Kamilla Corrêa. **Paulo Freire: uma breve historiografia das versões para o inglês e o espanhol da *Pedagogia do Oprimido***. 2016. 82 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Letras, Linguística, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em:

[https://www.btdt.uerj.br:8443/bitstream/1/6834/1/Kamilla%20Correa%20Loivos\\_dissertacao.pdf](https://www.btdt.uerj.br:8443/bitstream/1/6834/1/Kamilla%20Correa%20Loivos_dissertacao.pdf). Acesso em: 10 jun. 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da alfabetização no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2014.

MARINHO, Andrea Rodrigues Barbosa. **Paulo Freire e a conscientização**. 2015. 167 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015. Disponível em: [bibliotecatede.uninove.br/993/2/Andrea%20Rodrigues%20Barbosa%20Marinho.pdf](http://bibliotecatede.uninove.br/993/2/Andrea%20Rodrigues%20Barbosa%20Marinho.pdf). Acesso em: 13 abr. 2022.

MARX, Karl. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Boitempo, 2017a.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017b.

PEREIRA, Henrique Alonso de Albuquerque Rodrigues. Os Estados Unidos e a Aliança para o Progresso no Brasil. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24., 2007, São Leopoldo, RS. Anais do XXIV Simpósio Nacional de História – História e multidisciplinaridade: territórios e deslocamentos. São Leopoldo: UNISINOS, 2007. CD-ROM.

PUIGGRÓS, Adriana. **De Símon Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana**. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2005. Disponível em: [clacso.org.ar/biblioteca\\_simonrodriguez/detalle.php?id\\_libro=1673](http://clacso.org.ar/biblioteca_simonrodriguez/detalle.php?id_libro=1673). Acesso em: 20 dez. 2019.

ROMÃO, José Eustáquio. Introdução: a década que queria mudar tudo no Brasil. In: GADOTTI, Moacir (org.). **Alfabetizar e conscientizar: Paulo Freire, 50 anos de Angicos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014. pp. 21-37.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Camila Téó da. **A gênese da *Pedagogia do Oprimido*: o manuscrito**. 2017. 572 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-19022018-114317/publico/2017\\_CamilaTeoDaSilva\\_VOrig.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-19022018-114317/publico/2017_CamilaTeoDaSilva_VOrig.pdf). Acesso em: 05 jun. 2022.

SCHUGURENSKY, Daniel. **Paulo Freire**. New York: Bloomsbury, 2011.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 104-106. Edição revista e ampliada.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Curso de Licenciatura em Pedagogia *campus* Sorocaba. Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba. **PROJETO PEDAGÓGICO**. 2014. Disponível em: [https://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos-1/pedagogia/PPCPedagogia\\_atualizado\\_v\\_2014.pdf](https://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos-1/pedagogia/PPCPedagogia_atualizado_v_2014.pdf). Acesso em: 10 jan. 2022.