

REINALDO MATIAS FLEURI

## CONSCIÊNCIA CRÍTICA E UNIVERSIDADE

EXPLICITAÇÃO DAS EXIGÊNCIAS PEDAGÓGICAS PARA A  
FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA NA UNIVERSIDADE,  
ATRAVÉS DA ANÁLISE DA PROPOSTA DO PRIMEIRO CICLO  
DE CIÊNCIAS HUMANAS, DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E  
ECONÔMICAS E DE EDUCAÇÃO DA PUC DE SÃO PAULO.

SÃO PAULO

1978

REINALDO MATIAS FLEURI

## CONSCIÊNCIA CRÍTICA E UNIVERSIDADE

EXPLICITAÇÃO DAS EXIGÊNCIAS PEDAGÓGICAS PARA A  
FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA NA UNIVERSIDADE,  
ATRAVÉS DA ANÁLISE DA PROPOSTA DO PRIMEIRO CICLO  
DE CIÊNCIAS HUMANAS, DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E  
ECONÔMICAS E DE EDUCAÇÃO DA PUC DE SÃO PAULO.

Dissertação apresentada sob a orientação  
do Prof. Dr. Moacir Gadotti, como exigên-  
cia parcial para a obtenção do grau de  
MESTRE EM EDUCAÇÃO (Filosofia da Educa-  
ção) à Comissão Julgadora da Pontifícia  
Universidade Católica de São Paulo.

SÃO PAULO

1978



Ao prof. Moacir Gadotti, orientador deste trabalho.

Ao prof. Dermeval Saviani, que contribuiu para a de  
limitação do problema desta dissertação.

Aos Alunos, monitores e professores que desenvolvem  
o projeto do Primeiro Ciclo da PUCSP.

Ao Aluizio, à Regina, amigos que colaboraram para a  
datilografia deste trabalho.

Aos amigos que colaboraram com acolhimento e críti-  
cas para meu crescimento humano e intelectual.

A Dionísia, minha mulher.

## S I G L A S

- ACL - FREIRE, Paulo, Ação Cultural para a Liberdade, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- D - FREIRE, Paulo e ILLICH, Iván, Diálogo - Análisis crítico de la "desescolarización" y "concientización" en la conyuntura del sistema educativo, Buenos Aires, Ediciones Búsqueda, 1976.
- EPL - FREIRE, Paulo, Educação como Prática da Liberdade, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974, 4a. ed.
- EC - FREIRE, Paulo, Extensão ou Comunicação?, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.
- PO - FREIRE, Paulo, Pedagogia do Oprimido, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975, 3a. ed.



## Í N D I C E

	pág.
<u>INTRODUÇÃO</u> .....	7
<u>CAPÍTULO I - CARACTERIZAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA</u> .....	12
1. Caracterização da Consciência Crítica na Proposta do Primeiro Ciclo de Ciências Humanas, Ciências Jurídicas e Econômicas e de Educação da PUCSP .....	12
2. Caracterização da Consciência Crítica em Paulo Freire, a partir de Álvaro Vieira Pinto .....	23
<u>CAPÍTULO II - EXIGÊNCIAS PEDAGÓGICAS PARA A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA</u> .....	29
1. A Conscientização como Processo de Formação da Consciência Crítica .....	29
2. A Praxis como Exigência Básica do Processo de Formação da Consciência Crítica .....	31
3. O Diálogo como Exigência Básica do Processo de Formação da Consciência Crítica .....	38
<u>CAPÍTULO III - PROCEDIMENTOS E RECURSOS METODOLÓGICOS PARA A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA</u> .....	45
1. A Codificação e Descodificação Temática .....	46
2. A Investigação Temática e as Fases do Processo de Conscientização .....	50
<u>CAPÍTULO IV - A CONSCIENTIZAÇÃO NA UNIVERSIDADE</u> .....	57
1. Características da Proposta Pedagógica de Paulo Freire .....	58
2. Um "Projeto Utópico" para a Realização da Pedagogia Conscientizadora na Universidade ; .....	60
3. Problemas que se Colocam à Efetivação deste "Projeto Utópico" .....	66



	pág.
<u>CONCLUSÃO</u> .....	73
<u>BIBLIOGRAFIA</u> .....	76
<u>DOCUMENTOS</u> .....	80

HISTÓRIA DO BRASIL

A história do Brasil é uma ciência que se desenvolveu ao longo do tempo, passando por várias fases. Desde a descoberta do Brasil em 1492, os historiadores têm buscado entender o processo de colonização, a formação do Estado brasileiro e a evolução da sociedade. A história do Brasil é marcada por eventos importantes, como a descoberta do ouro, a independência e a constituinte de 1988.

A história do Brasil é uma ciência que se desenvolveu ao longo do tempo, passando por várias fases. Desde a descoberta do Brasil em 1492, os historiadores têm buscado entender o processo de colonização, a formação do Estado brasileiro e a evolução da sociedade. A história do Brasil é marcada por eventos importantes, como a descoberta do ouro, a independência e a constituinte de 1988.

A história do Brasil é uma ciência que se desenvolveu ao longo do tempo, passando por várias fases. Desde a descoberta do Brasil em 1492, os historiadores têm buscado entender o processo de colonização, a formação do Estado brasileiro e a evolução da sociedade. A história do Brasil é marcada por eventos importantes, como a descoberta do ouro, a independência e a constituinte de 1988.

A história do Brasil é uma ciência que se desenvolveu ao longo do tempo, passando por várias fases. Desde a descoberta do Brasil em 1492, os historiadores têm buscado entender o processo de colonização, a formação do Estado brasileiro e a evolução da sociedade. A história do Brasil é marcada por eventos importantes, como a descoberta do ouro, a independência e a constituinte de 1988.

A história do Brasil é uma ciência que se desenvolveu ao longo do tempo, passando por várias fases. Desde a descoberta do Brasil em 1492, os historiadores têm buscado entender o processo de colonização, a formação do Estado brasileiro e a evolução da sociedade. A história do Brasil é marcada por eventos importantes, como a descoberta do ouro, a independência e a constituinte de 1988.



## I N T R O D U Ç Ã O

### HISTÓRICO DO PROBLEMA

A presente dissertação se propõe explicitar as exigências pedagógicas para a formação da consciência crítica, através da análise da proposta do Primeiro Ciclo de Ciências Humanas, de Ciências Jurídicas e Econômicas e de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo compõe-se de cinco Centros Universitários: Centro de Ciências Biomédicas, Centro de Ciências Matemáticas e Físicas, Centro de Ciências Humanas, Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas e Centro de Educação. A introdução do aluno na Universidade se faz através do Primeiro Ciclo, diversificado em três formas para estes Centros, do seguinte modo: Primeiro Ciclo para o Centro de Ciências Biomédicas, Primeiro Ciclo para o Centro de Ciências Físicas e Matemáticas e Primeiro Ciclo para os Centros de Educação, Ciências Humanas e Ciências Jurídicas e Econômicas.

A implantação da Reforma Universitária proposta pela Lei 5.540 e pelo Decreto-Lei 464, de 1969, realizou-se de modo diverso para cada um destes três Primeiros Ciclos da PUCSP. Aqui nos referimos somente ao último (1).

O Primeiro Ciclo está desenvolvendo uma proposta educacional segundo um modelo próprio (2). "Possui, sem dúvida, pon-

---

<sup>1</sup>Nesta dissertação, indicaremos o Primeiro Ciclo de Ciências Humanas, de Ciências Jurídicas e Econômicas e de Educação apenas com o nome de Primeiro Ciclo.

<sup>2</sup>O modelo do Primeiro Ciclo da PUCSP é descrito, contextualizado historicamente e documentado, por um dos elaboradores de seu projeto, Casemiro REIS



tos firmes e claros: parte de uma visão de homem historicamente situado e datado, interferidor; seus objetivos educacionais suficientemente bem determinados; clara definição por uma metodologia de trabalho que privilegia a relação professor-aluno; enfatiza o trabalho em equipe; enfoca seu conteúdo sobre a compreensão do homem na sua globalidade. Seu processo de avaliação se caracteriza por ser contínuo e conjunto, reiniciando-se em cada avaliação o processo educativo" (3).

Nosso interesse pelo problema da explicitação das exigências pedagógicas para a formação da consciência crítica, entretanto, surgiu antes mesmo de tomarmos contato direto com a proposta do Primeiro Ciclo. Quando iniciamos o exercício do magistério, em 1971, começamos a perceber que a freqüente falta de motivação dos alunos pelo processo educativo devia-se ao distanciamento entre este processo e a vida deles. Reagindo a esta situação, começamos a organizar os programas de estudos a partir da experiência e dos problemas vividos pelos alunos. Nossas tentativas neste sentido foram feitas empiricamente. Mas já indicavam que o estudo e a reflexão tornavam-se mais coerentes, interessantes e úteis na medida em que as atividades pedagógicas eram desenvolvidas como diálogo sobre problemas da realidade vivida. A instituição como um todo, porém, dado a sua estrutura, resistia a este tipo de inovação pedagógica e justamente porque o desenvolvimento dessa experiência pedagógica implicava em assumir de forma mais radical esse problema, sentimos a necessidade premente de maior fundamentação teórica. Esta, nós a encontramos no curso de Pós-graduação em Filosofia da Educação da PUCSP, principalmente, através do estudo teórico de Paulo Freire. Defrontamo-nos com idéias formuladas a partir de outros contextos educacionais, mas que serviam para compreender melhor aquelas experiências.

---

FILHO, em seu artigo "Reforma Universitária e Ciclo Básico: modelo viável", in GARCIA, W.E. (organizador) *Educação Brasileira Contemporânea: Organização e Funcionamento*, S.Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1976, pp. 195 - 224.

<sup>3</sup>MASETTO, M.T., *A Relação Professor-aluno na Proposta do Primeiro Ciclo da PUCSP para as Áreas de Ciências Humanas e Educação - Explicitação de seu embasamento teórico em Psicologia Educacional*, S.Paulo, PUCSP, 1975, p. 93.



Essas idéias nos levaram a questionar os objetivos de nosso esforço educacional. Este não poderia limitar-se a transmitir um conteúdo teórico, nem só a promover um curso envolvente. Percebemos que a educação realiza sua função na sociedade na medida em que oferece condições para que as pessoas compreendam a situação em que vivem e se capacitem para atuar de modo a transformá-la. A educação precisa contribuir para formar a consciência crítica da realidade em vista da transformação social. Mas como?

O Primeiro Ciclo da PUCSP (onde começamos a trabalhar em 1977, como professor junto à equipe de "Problemas Filosóficos e Teológicos do Homem Contemporâneo", uma de suas cinco Disciplinas Comuns) propõe-se contribuir para que os alunos percebam criticamente a realidade em que vivem e assumam seu papel de universitário e de cidadão, como agentes de transformação social. Em sete anos de trabalho, o Primeiro Ciclo atingiu um elevado grau de organização e complexidade no modo de encaminhar o processo pedagógico de aproximadamente três mil alunos por ano. Pareceu-nos um trabalho conjunto que se propõe realizar em nível estrutural aquilo que também nós tentávamos realizar em nível empírico e pessoal.

Entretanto, na medida em que assumíamos os objetivos do Primeiro Ciclo, alguns aspectos contraditórios nos chamavam a atenção. Por exemplo, o fato de os alunos sentirem o processo de avaliação coercitivo e impositivo (4), contradizia a proposta de se basear o processo pedagógico na relação professor-aluno, e desenvolvê-lo em um clima de confiança e cooperação mútua. A mesma contradição parecia também ligar-se ao fato de os programas serem elaborados pelas equipes de professores, a partir de objetivos pré-determinados, sem a efetiva preocupação de se partir das necessidades existenciais dos alunos, nem de se criar condições para que participassem da elaboração do programa. Parecia uma incoerência pretender que os alunos se tornassem agentes de transformação da própria realidade, por meio de um pro-

---

<sup>4</sup> Cfr. RAMOS, M.S., *Estudo da Opinião do Aluno sobre o Curso Básico da PUCSP para as Áreas de Ciências Humanas e Educação*, pp. 67 - 69.



cesso educacional que se baseava na transmissão de conceitos teóricos e não lhes abria possibilidades de construir seu programa educacional.

Esta e outras contradições experimentadas na prática pedagógica e vividas em contato direto com os alunos nos levaram a problematizar os objetivos que o Primeiro Ciclo pretende atingir. Elas nos mostraram que as exigências pedagógicas para a formação da consciência crítica são problemáticas. Daí a necessidade de enfrentarmos o problema de uma compreensão mais radical do significado da consciência crítica e das exigências pedagógicas para sua formação. Este é o problema central de nosso trabalho.

Tomamos como base os documentos do Primeiro Ciclo, explicitando as características da consciência crítica subjacentes à sua proposta. Ao mesmo tempo, questionamos algumas contradições entre a proposta e sua aplicação. Para explicitar as exigências pedagógicas para a formação da consciência crítica, tomamos como referencial teórico o pensamento de Paulo Freire, já que este se encontra também na fundamentação teórica da concepção de Homem, em que se baseia o modelo do Primeiro Ciclo (5). Ele indicou que a praxis e o diálogo se manifestam como exigências básicas do processo de formação da consciência crítica. Estes aspectos fundamentais da teoria de Paulo Freire são colocados aqui, na forma de um "projeto utópico", como pontos de referência para uma possível revisão crítica da proposta do Primeiro Ciclo.

Assim, no primeiro capítulo, examina-se o significado de consciência crítica. No segundo, trata-se do processo de formação da consciência crítica, explicitando-se algumas de suas exigências fundamentais, a partir do pensamento de Paulo Freire. No terceiro capítulo colocam-se alguns recursos e procedimentos metodológicos baseados nessas exigências. No quarto capítulo, enfim, questiona-se a possibilidade de se assumir o processo de conscientização na universidade.

---

<sup>5</sup>Cfr. MASETTO, M.T., op. cit., pp. 44 e 88.



Esta dissertação tem o objetivo de levantar questões sobre nossa prática da educação. Acreditamos que é essencialmente esta a tarefa do filósofo da educação: interrogar o presente, explicitar as contradições e as exigências da prática pedagógica. A reflexão sobre a educação tem sentido e é estimulante como atividade, quando pode ajudar a entender melhor a prática da educação, quando pode reorientar essa prática. Sua tarefa não é a de legiferar em nome da educação, mas por-se à sua escuta através de uma resoluta vontade de levar a sério os desafios que ela oferece aos educadores.



## C A P Í T U L O I

### CARACTERIZAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA

#### 1. CARACTERIZAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA NA PROPOSTA DO PRIMEIRO CICLO DE CIÊNCIAS HUMANAS, CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS E DE EDUCAÇÃO DA PUCSP.

O objetivo deste capítulo é o de caracterizar a consciência crítica, primeiramente, na proposta do Primeiro Ciclo. Esta reflexão se baseará na leitura dos documentos do Primeiro Ciclo, já amplamente citados em outros trabalhos (1).

Entre os propósitos fundamentais da programação do Primeiro Ciclo, encontra-se a intenção de "propiciar ao aluno o desenvolvimento de processos criativos e oportunidade de se comportar criticamente diante de problemas" (2).

Este objetivo se coloca no contexto mais amplo da missão da universidade que se propõe "enfrentar o desafio cada vez mais urgente da promoção social, que se insere no desenvolvimento" (3), como "foco de conscientização da realidade histórica" (4).

---

<sup>1</sup>Cfr. MASETTO, M.T., *A Relação Professor-Aluno na Proposta Educacional do Primeiro Ciclo da PUCSP para as Áreas de Ciências Humanas e Educação*, pp. 12 - 34.

<sup>2</sup>*Plano Acadêmico do Primeiro Ciclo de Ciências Humanas e Educação* (Doc. 8), p. 3.

<sup>3</sup>*Fundamentos Filosóficos do Projeto do Primeiro Ciclo de Ciências Humanas e Educação* (Doc. 13), p. 3.

<sup>4</sup>*Ibidem*, p. 3.



A Universidade Católica pretende ser agente de transformação social, assumindo uma postura crítica frente à realidade. A postura crítica da universidade aparece como desveladora da realidade social e política, para resguardar e promover a autenticidade da cultura: "... cabe à Universidade exercer uma função crítica a respeito da mentira social e política; constituir-se centro polêmico de interrogação diante do processo histórico: resguardar a autenticidade da cultura - condição e fruto do desenvolvimento - e promovê-la dentro da forma histórica em que se tiver realizado espontaneamente a coletividade, contribuindo para a formação da cultura autóctone e, partindo desta, para a integração do continente latino-americano" (5).

Esta função crítica da universidade se concretizará na formação de "profissionais, técnicos e científicos, em todos os campos do conhecimento, capazes de contribuir para a mudança social no sentido do desenvolvimento do país" (6) e garantindo "aos que a procuram, possibilidades de um integral desenvolvimento da personalidade e de uma formação que habilite sua inserção nos grupos sociais, abertos ao diálogo e empenhados na promoção do bem comum" (7).

Esta é a função educativa que a PUCSP se propõe desenvolver, primeiramente, junto àqueles que a procuram. Assim, como instituição educativa, a universidade visa a promoção do homem, concretizado na pessoa de cada aluno, de cada professor, de cada funcionário, de cada membro da comunidade universitária.

E aqui se colocam duas questões básicas à ação pedagógica da universidade, que a proposta do Primeiro Ciclo teve que responder: o que é o homem? Como contribuir, pela educação, para sua promoção?

A concepção de homem que fundamenta a proposta do Primeiro Ciclo é explicitada sinteticamente nos Subsídios para a

---

<sup>5</sup> *Fundamentos Filosóficos do Projeto do Primeiro Ciclo de Ciências Humanas e Educação* (Doc. 13), p. 4. A PUCSP propõe-se elaborar sua reforma tomando como base as indicações do documento do Conselho Episcopal Latino Americano (CELAM), "Los Cristianos en la Universidad", Bogotá (Colômbia), Departamento de Educación (DEC) y Pastoral Universitaria (DPU), 1967.

<sup>6</sup> *Estatutos da PUCSP* (Doc. 1), Título I, cap. I, item IX.

<sup>7</sup> *Ibidem*, item VII.



Fundamentação da Estrutura Curricular da PUC: "O homem é um ser situado. Possui, no entanto, a capacidade de intervir na situação para aceitar, rejeitar ou transformar (liberdade). Contudo, sua capacidade de intervir na situação está na dependência do grau da consciência que possui da situação. O trinômio situação-liberdade-consciência caracteriza, pois, a existência humana. Compreender essa existência é, então, compreender o homem atuando dialeticamente num processo de transformação. Com efeito, na medida em que tomamos consciência das necessidades que precisam ser atendidas, vem-nos a exigência da ação" (8).

Em outras palavras, o homem se realiza na e a partir de uma situação concreta de vida, à medida em que toma consciência desta situação, nela interferindo.

Em base a este modo de conceber o homem, os documentos do Primeiro Ciclo da PUCSP explicam os objetivos específicos da educação universitária: "Se a educação é promoção do homem; se o homem realiza as suas potencialidades na e a partir da situação concreta de vida; se a sua capacidade de intervir na situação depende do grau de consciência que possuir em relação à situação; a Universidade estará em condições de desempenhar suas funções se e somente se for capaz de formar profissionais:

- "a) com uma aguda consciência da realidade em que vão atuar;
- "b) com adequada fundamentação teórica que lhes permita uma ação coerente;
- "c) com uma satisfatória instrumentalização teórica que lhes possibilite ação eficaz" (9).

Assim, aparece evidente que a ação específica da universidade é a atividade pedagógica junto aos alunos (obviamente, além das atividades de pesquisa e de extensão universitária), formando-os como profissionais capazes de interferir na realidade social em que vivem. Para isso, julga-se necessário oferecer

---

<sup>8</sup> *Subsídios para a Fundamentação da Estrutura Curricular da PUC* (Doc. 5), pp. 1 e 2. Cfr. também SAVIANI, D., *Educação Brasileira - Estrutura e Sistema*, pp. 61 - 65.

<sup>9</sup> *Fundamentos Filosóficos do Projeto do Primeiro Ciclo de Ciências Humanas e Educação* (Doc. 13), p. 4.



-lhes condições para desenvolverem uma consciência profunda de sua situação, ter uma fundamentação e instrumentalização teórica que lhes permita atuar de modo coerente e eficaz.

Atendendo a estas necessidades da ação pedagógica na universidade, o Primeiro Ciclo "assume a responsabilidade, continuando a estimulação necessária ao pleno desenvolvimento da personalidade do jovem, de promovê-lo como pessoa humana capaz de equipar-se para os estudos universitários com recursos de espírito crítico, responsabilidade, método de trabalho intelectual e introdução à fundamentação científica" (10).

Estes objetivos do Primeiro Ciclo foram formalizados e operacionalizados em cinco objetivos educacionais: (1.) adaptação ao trabalho intelectual, (2.) fundamentação científica, (3.) responsabilidade, (4.) ser participante de grupo e ativo; objetivos estes que concorrem para a concretização do quinto, ou seja, (5.) consciência crítica da realidade (11).

Os vários objetivos educacionais propostos pelo Primeiro Ciclo concorrem para a formação da consciência crítica; e esta se coloca no contexto em que se pretende formar pessoas capazes de assumir seu papel de universitário e de cidadão como agentes de transformação social.

Em função desses objetivos escolheram-se os meios, isto é, o currículo e os métodos (12). Por isso, é através dos objetivos, do currículo e dos métodos do Primeiro Ciclo, tal como foram explicitados nos Documentos, que se procurará, aqui, explicitar as características da consciência crítica.

O Currículo do Primeiro Ciclo se compõe de cinco Disciplinas Comuns (Metodologia Científica, Antropologia e Realidade Brasileira, Psicologia, Problemas Filosóficos e Teológicos do Ho

<sup>10</sup> *Fundamentos Filosóficos do Projeto do Primeiro Ciclo de Ciências Humanas e Educação* (Doc. 13), p. 5.

<sup>11</sup> Cfr. ABREU, M. Célia T.A., *O Papel de Professor das Disciplinas Comuns do Primeiro Ciclo de Ciências Humanas e Educação da PUCSP, na Concepção Deles Mesmos*, pp. 10 - 11. Obs.: esta tese tem os capítulos I e II em comum com a tese de CASTELO, José Alberto Montenegro, *O Papel de Professor das Disciplinas Comuns do Primeiro Ciclo de Ciências Humanas e Educação da PUCSP, na Concepção dos Alunos*.

<sup>12</sup> Cfr. *Subsídios para a Fundamentação da Estrutura Curricular da PUC* (Doc. 5), pp. 1 - 3.



mem Contemporâneo, Comunicação e Expressão Verbal) e de duas Disciplinas Específicas (de acordo com a opção do aluno por ocasião da inscrição no vestibular).

Através do modo como os documentos do Primeiro Ciclo justificam e fundamentam a escolha das Disciplinas Comuns, é possível verificar as características da consciência crítica, tal como é concebida na proposta do Primeiro Ciclo:

"1 - Definindo a época atual como dominada pela ciência e técnica fundada na ciência, a atividade curricular inicia-se pelo contacto e manipulação da Metodologia Científica.

"2 - Como o conhecimento científico e suas técnicas não só são humanos como adquirem validade quando a serviço do homem, de todos os homens e de cada homem em particular, a atividade curricular baseia-se fundamentalmente no conhecimento do homem. Cada aluno, ao conhecer a si mesmo, torna-se modelo da humanidade, objeto e sujeito de todo conhecimento válido. Por isso, a contribuição da Psicologia torna-se indispensável.

"3 - Todavia, não só o homem não é uma ilha, como só se torna homem nas suas relações com os seres humanos. Tais formas, milenares, de associação não são, porém, determinadas pela vontade, aspirações, desejos e ilusões de cada pessoa. Existem como realidade histórica, obedecem leis ou, pelo menos constâncias relacionais que precisam e podem ser conhecidas. Conhecê-las nas formas concretas assumidas no espaço brasileiro e vivenciadas pelos alunos é tarefa da Antropologia e Realidade Brasileira.

"4 - Outrossim, não se trata, apenas, de conhecer a realidade que somos e da qual participamos como pessoa. Trata-se muito mais de despertar a pessoa humana e de tornar esse conhecimento do 'fato', do real, cientificamente determinado, e marcá-lo, dominá-lo em função dos fins especificamente humanos, isto é, de dar-lhe significado e valor do agente de sua manipulação. Afinal, cada homem concreto, cada ambiente particular dos homens, cada sociedade nacional e toda humanidade só tem significado enquanto expressam a condição de existência. A problemática determinada por esse condicionamento inelutável será objeto de observação, análise e reflexão dos Problemas Filosóficos



e Teológicos do Homem Contemporâneo" (13).

A disciplina de Comunicação e Expressão Verbal foi introduzida no currículo em 1976 e assumiu a tarefa de aprimorar as formas de comunicação e expressão verbal dos alunos que entram na Universidade. Esta tarefa era antes atribuída à Metodologia Científica (14).

No currículo do Primeiro Ciclo, as disciplinas de Metodologia Científica, assim como a de Comunicação e Expressão Verbal, aparecem como oferecedoras de "instrumentalização" teórica para o conhecimento científico da realidade, assim como para sua comunicação. As outras disciplinas se preocupam com o conhecimento do mundo e do modo de se inserir nele.

Ao se fundamentar a necessidade destas últimas disciplinas, pressupõe-se que o inserimento crítico no mundo se dê pelo conhecimento que o aluno desenvolve sobre si mesmo (Psicologia) e sobre as formas de relação inter-humanas vivenciadas pelos alunos em sua situação (Antropologia e Realidade Brasileira), assim como pela observação, análise e reflexão sobre os problemas fundamentais desta situação com o fim de transformá-la (Problemas Filosóficos e Teológicos do Homem Contemporâneo).

Assim, além da formação das habilidades de manipular a metodologia científica e comunicar-se adequadamente, o Primeiro Ciclo pretende oferecer condições para que o aluno conheça a si mesmo e a realidade social de que participa e pela qual é condicionado, refletindo sobre ela, para se capacitar a transformá-la.

Também os documentos mais recentes retomam esta mesma preocupação de "compreender o homem, como ele se comporta em seu meio e no seu tempo" (15) e de abordar os "diferentes aspectos da situação do homem, enquanto ser historicamente situado, pos-

---

<sup>13</sup> Documento Base para os Ciclos Básicos (Primeiros Ciclos) de Ciências Humanas e Educação, Ciências Biológicas e Médicas e Ciências Matemáticas e Físicas (Doc. 3), pp. 9 - 10.

<sup>14</sup> Cfr. Projeto do Ciclo Básico da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Doc. 2), pp. 4 - 5.

<sup>15</sup> Boletim Informativo do Primeiro Ciclo de Ciências Humanas, de Ciências Jurídicas e Econômicas e de Educação (Doc. 12), p. 2.



sibilitando ao aluno questionar a si mesmo e às alternativas de participação que lhe são oferecidas pela sociedade em que vive" (16).

O Primeiro Ciclo, ao se propor contribuir para a formação da consciência crítica entre seus alunos, preocupa-se constantemente em oferecer-lhes condições para o conhecimento de si mesmos e da realidade social em que se encontram situados, assim como para a reflexão sobre as possibilidades de atuação neste contexto, como sujeitos participantes e ativos. E pode-se identificar nestas preocupações pedagógicas os elementos característicos da consciência crítica, para cuja formação o Primeiro Ciclo pretende contribuir.

Pode-se, então dizer que, na fundamentação à proposta do Currículo do Primeiro Ciclo, a consciência crítica aparece como o conhecimento científico e reflexivo que o sujeito faz de si mesmo e da realidade social em que se situa a fim de compreender seus condicionamentos e de se tornar capaz de transformar esta realidade, conferindo-lhe um significado humano próprio.

Maria Célia T. A. de Abreu e José A. M. Castelo, na tese citada anteriormente, com base em vários documentos não publicados - registros de reuniões das equipes e apontamentos pessoais dos professores - apresentam uma breve interpretação dos objetivos do Primeiro Ciclo, inclusive da consciência crítica da realidade, para cuja formação concorrem todos os outros. Segundo esses professores, o fato de o aluno ter consciência crítica implicaria nos seguintes comportamentos:

- "perceber-se como agente de seu próprio processo educativo, buscando aperfeiçoar a própria aprendizagem (a);
- "questionar informações recebidas, fundamentando suas colocações (b);
- "ao discordar de uma proposição, buscar novas soluções (c);

---

<sup>16</sup> Boletim Informativo do Primeiro Ciclo de Ciências Humanas, de Ciências Jurídicas e Econômicas e de Educação (Doc. 12), p. 2.



- "estar pronto a receber novas informações e a rever suas posições (d);
- "perceber a realidade sob seus diversos aspectos (históricos, sociais, éticos, religiosos, psicológicos) e a si mesmo como parte dessa realidade (e);
- "identificar as alternativas de comportamento que a sociedade lhe oferece (f);
- "questionar a realidade, a si mesmo e suas alternativas de comportamento em confronto com modelos teóricos (g);
- "tomar decisões a respeito dos comportamentos que adotará, tendo consciência de que pode ser um agente de mudança da realidade (h)" (17).

A consciência crítica da realidade é aí descrita em termos de comportamentos observáveis que o aluno pode assumir. Estes comportamentos revelam algumas características da consciência crítica. A partir deles pode-se deduzir que a consciência crítica implique no assumir-se como sujeito criativo de seu próprio desenvolvimento, em relação com os outros e com a situação em que está inserido.

Com efeito, o assumir-se como sujeito criativo corresponde ao primeiro comportamento referido acima (a). Isto supõe a superação da concepção pedagógica segundo a qual o aluno aparece mais como objeto da educação do que seu sujeito. Implica também em um modo próprio de se relacionar com os outros e com sua própria situação.

---

<sup>17</sup> ABREU, M.C.T.A. e CASTELO, J.A.M., op. cit., p. 11. Obs.: referências (letras entre parênteses) nossas.

No Doc. 19, aparece uma outra operacionalização dos objetivos do Primeiro Ciclo, Mas apresenta a mesma conceituação de base: a consciência crítica da realidade implicaria em o aluno "confrontar sua experiência pessoal com os dados e explicações que são fornecidas pelas ciências; ampliação do diálogo com outros grupos de pessoas e com experiências e conhecimentos diferentes". Por isso, para efeito desta análise, só faremos referência direta ao texto da tese de Maria C.T.A. de Abreu.



A relação com os outros (com quem o aluno está envolvido no próprio processo educativo: professores, monitores e colegas) deverá ser de forma dialogal e crítica, como se indica nos comportamentos referidos com as letras (b), (c), (d). Por isso, a metodologia do Primeiro Ciclo "possui como eixo fundamental uma nova forma de relacionamento professor-aluno. Esta relação se manifesta numa cooperação mútua e no desenvolvimento de um clima de confiança recíproca e diálogo" (18).

Esta nova forma de relacionamento, em termos de relação pessoal professor-aluno, demonstrou-se efetiva pois, segundo a pesquisa feita pela professora Marília S. Ramos, "a maioria dos alunos concordaram que foram tratados pelos professores como pessoa, com todo respeito e compreensão" (19). Entretanto, quando se trata da relação professor-aluno através do sistema de avaliação, os dados (20) dessa pesquisa mostram que não houve coerência entre a proposta do Primeiro Ciclo e sua realização.

Diante destes dados, pode-se questionar se na estrutura das relações pedagógicas, entre professores, monitores e alunos, não foram superadas ainda as formas autoritárias e coercitivas. Esta questão se justifica ainda mais porque "a opinião do aluno também se divide, ao considerar o Básico como um sistema massificante, que impõe seus valores de maneira forçada aos alunos" (21).

<sup>18</sup> MASETTO, M.T., op. cit., p. 86.

<sup>19</sup> RAMOS, M.S., *Estudo da Opinião do Aluno sobre o Curso Básico da PUCSP, para as Áreas de Ciências Humanas e Educação*, p. 66.

Obs: O Primeiro Ciclo é comumente chamado de Curso Básico ou Ciclo Básico.

<sup>20</sup> Os alunos, nessa pesquisa, "quando levados a se manifestarem sobre a avaliação como sistema, justo ou injusto, utilizado como um meio de coação ou não, baseado em poucas ou muitas observações, suas opiniões acham-se divididas.

"Assumiram uma posição negativa ao concordarem com a afirmação que para seus professores participar significaria verbalizar, isto é, quem não verbaliza era considerado não participante (...).

"Ao considerar se a verbalização é espontânea ou imposta pela avaliação, se o sistema de avaliação ajuda ou atrapalha os que tem dificuldade de se expressar oralmente, se cria ou não tensão no aluno, mostra-se dividida em relação a alguns destes itens e negativa em relação a outros.

"Através destes dados constata-se que em relação ao sistema de avaliação não houve coerência entre a proposta do Básico e sua realização. Parece que este conflito relativo à opinião do aluno quanto ao sistema de avaliação está levando o aluno a questionar a sua avaliação dentro do curso" (Idem, pp. 67 - 68).

<sup>21</sup> RAMOS, M.S., op. cit., p. 68.



A relação com a própria situação se dá em base a uma percepção global e crítica da realidade e de si mesmo, o que possibilita identificar e questionar as possibilidades de atuação oferecidas pelo próprio contexto, para optar como sujeito (agente de mudança). É o que está implícito na descrição dos últimos quatro comportamentos referidos acima com as letras (e), (f), (g), (h).

Entretanto, pode-se asseverar que a relação com a realidade típica da consciência crítica, como se verá mais adiante, não é uma relação que se dá em base a conceitos abstratos. É uma relação reflexiva que parte da ação e se endereça à ação. É ação-reflexão sobre a realidade. De fato, o homem só se desenvolve na medida em que percebe profundamente a situação em que vive e atua de modo coerente e eficaz; conseqüentemente, para ser humanizadora, a educação deve ser já um processo de percepção e transformação da realidade. No processo educativo devemos estar já presentes os dois momentos que se incluem: a ação e a reflexão. Pois, se é verdade que a percepção científica da realidade está em função da ação, é também verdade que a percepção crítica da realidade se dá a partir da própria ação transformadora da realidade.

Esta consideração leva a questionar se a proposta pedagógica do Primeiro Ciclo poderá realmente promover a formação da consciência crítica mais em base à transmissão ou discussão de um conteúdo teórico com os alunos, do que em base à vivência de uma ação transformadora da realidade.

Esta questão se justifica ainda porque, na mesma pesquisa da professora Marília S. Ramos, "em relação a algumas áreas (Conteúdo, sistema da avaliação, Monitores, Confronto Básico-Específicas-Profissional e Questões Gerais), embora os alunos tenham demonstrado opinião positiva em relação a vários de seus aspectos, eles apontam falhas, mostrando opinião negativa ou dividida quanto a: conteúdo estudado de modo superficial, método cansativo, sistema de avaliação coercitivo, atuação insuficiente dos monitores, falta de integração Básico-Específicas-Profissional. Eles ainda levantam o problema da falta de liberdade sentida dentro do curso, quando se dividem ao considerar o Básico massificante, domesticador, impondo seus valores aos alunos" (22).

<sup>22</sup>RAMOS, M.S., op. cit., p. 73. Obs.: grifos nossos.



Assim, o fato de o conteúdo educacional - o conhecimento crítico da realidade - ser abordado de modo superficial poderá estar indicando a impossibilidade de se conhecer profundamente a realidade só em base à discussão ou transmissão de teorias sobre esta.

Estas questões a respeito das relações pedagógicas e do modo de se contribuir para a formação da consciência crítica entre os universitários, já indicam a presença de contradições na atuação da proposta do Primeiro Ciclo, que serão retomadas adiante.

Entretanto, a partir da análise do currículo, da metodologia e dos objetivos do Primeiro Ciclo descritos em seus documentos, além do levantamento dessas questões, já é possível caracterizar a consciência crítica. Esta se apresenta como o conhecimento reflexivo e científico que o sujeito faz de si mesmo e da realidade social em que se situa, a fim de se tornar capaz de atuar como agente de transformação desta realidade, conferindo-lhe um significado humano próprio. Isto implica em que a pessoa se assuma como sujeito criativo, em relação com os outros e com a situação em que vive.

No processo de formação da consciência crítica assumido pelo Primeiro Ciclo, propôs-se uma nova forma de relação pedagógica entre professores e alunos, assim como uma aprendizagem voltada para a prática transformadora da realidade. Entretanto o tipo de relacionamento dialógico entre professor e aluno foi praticado mais em base a iniciativas pessoais e não chegou ainda à transformar estruturalmente as relações pedagógicas. É o que se manifesta no sistema de avaliação, que se apresenta ainda como autoritário e coercitivo. Além disso, pode-se questionar se é possível efetuar uma aprendizagem voltada para a prática transformadora da realidade sem que se baseie a ação educativa em uma praxis. Talvez, as falhas do Primeiro Ciclo apontadas pelos alunos estejam indicando estas contradições, que necessitam ser superadas a fim de que o processo educativo proposto pelo Primeiro Ciclo seja mais eficiente na formação da consciência crítica.



Para aprofundar a caracterização da consciência crítica e explicitar melhor as exigências pedagógicas para sua formação, a reflexão sobre estes temas continuará na linha de Álvaro Vieira Pinto e de Paulo Freire. Com isso, pretende-se levantar subsídios para a compreensão do objetivo que o Primeiro Ciclo se propõe, e para se explicitar as contradições inerentes a seu processo.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA EM PAULO FREIRE, A PARTIR DE ÁLVARO VIEIRA PINTO

A reflexão sobre a consciência crítica, aqui, toma como referencial teórico o pensamento de Paulo Freire porque este está às bases de um dos modelos de ensino-aprendizagem que fundamentam o modelo do Primeiro Ciclo (23); e, dentre os autores que embasam esses modelos, é o que mais diretamente se preocupou com a formação da consciência crítica. Primeiramente, faremos referência mais direta a Álvaro Vieira Pinto, já que Paulo Freire frequentemente o retoma ao caracterizar a consciência crítica. O pensamento propriamente freireano virá à luz ao analisar o processo de conscientização, ou melhor, o processo de formação da consciência crítica.

Citando Vieira Pinto, Paulo Freire diz que a consciência crítica "é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais" (24).

---

<sup>23</sup> Cfr. MASETTO, M.T., *A Relação Professor-Aluno na Proposta Educacional do Primeiro Ciclo da PUCSP para as Áreas de Ciências Humanas e Educação*. Nesta tese de mestrado, o autor mostra que o modelo de ensino-aprendizagem do Primeiro Ciclo não é um modelo puro, mas a partir das necessidades próprias, construiu-se em base a modelos diferentes: o de Investigação Grupal, na linha de Paulo Freire; o de Condicionamento Operante, na linha de Skinner e o de Ensino Não Diretivo, na linha de Carl Rogers.

<sup>24</sup> PINTO, A.V., *Consciência e Realidade Nacional*, vol. II, p. 15, cit. in FREIRE, P., *Educação como prática da Liberdade*, p. 105. Obs.: Esta obra será doravante citada sob a sigla EPL.



Consciência, para Vieira Pinto é um conjunto de representações, idéias, conceitos, que se faz da realidade. Tais representações são geradas pelos grupos sociais no processo geral da produção de bens materiais e constituem a consciência coletiva. A consciência individual, por sua vez, se forma "a partir da vivência do estado criado para cada homem, pela sua participação pessoal no processo econômico" (25). Assim, a consciência é a representação de idéias; estas são formuladas a partir do processo de produção social e os indivíduos participam dessas idéias mediante a posição que ocupam neste processo.

Cada indivíduo representa a realidade a partir de seu ponto de vista. Entretanto, para Vieira Pinto, todos os modos de representação da realidade - todos os tipos de consciência - podem ser agrupados, em última análise, em duas modalidades extremas: a consciência ingênua e a consciência crítica. "Num caso como no outro, a consciência é sempre um conjunto de representações, idéias, conceitos, organizados em estruturas suficientemente caracterizadas para se distinguirem tipos ou modalidades. Contudo, uma distinção fundamental se impõe: é preciso distinguir entre conteúdos da consciência e a percepção, por ela própria, do condicionamento desses conteúdos. Criam-se por este efeito, dois tipos radicalmente divergentes, sendo um aquele que apenas reflete sobre o mundo das suas idéias ou investiga, enriquece pela observação, pelo estudo, pela meditação, mas não inclui entre essas idéias a representação dos fatores objetivos de que elas dependem, ou mesmo nega enfaticamente tal dependência. Outro tipo será aquele que conhece a existência do necessário condicionamento das idéias que possui, busca relacioná-las aos suportes reais e, sem deixar de organizar logicamente a sua compreensão, não exclui a referência obrigatória a um fundamento na objetividade" (26).

Um dado fundamental, para Vieira Pinto, é que o indivíduo formula as representações da realidade - elabora as próprias idéias - a partir de sua participação e de sua posição no processo de produção social. A consciência, por isso, sempre se en

---

<sup>25</sup>PINTO, A.V., *Consciência e Realidade Nacional*, vol. I, p. 19.

<sup>26</sup>Ibidem, p. 20.



contra condicionada e relacionada às circunstâncias de seu existir. Reconhecer e perceber claramente o modo e o contexto pelo qual é condicionada, torna-se um fator determinante para que a consciência seja crítica ou ingênua. A erudição, ou melhor, a clareza das idéias em si mesma, é um fator secundário; o importante para que a consciência se faça crítica é a percepção clara da relação entre as idéias e a situação a partir da qual se formaram e pela qual são condicionadas. A criticidade resulta da "clareza na representação do condicionamento que afeta a toda posição, qualquer que seja ela" (27).

A consequência deste fato é que não há posição social privilegiada, nem ponto de vista privilegiado para se compreender criticamente a realidade. Todo homem que participa do processo de produção social é apto para formular um parecer crítico sobre a realidade, desde que reconheça o condicionamento de seu pensar. Ao contrário, por mais erudito e claro que seja seu pensamento, ao lhe faltar o reconhecimento dos motivos e das condições que o determinam, será marcado pela ingenuidade.

A consciência crítica, em suma, "é, por essência, aquela que tem clara consciência dos fatores e das condições que a determinam. A consciência ingênua é por essência aquela que não tem consciência dos fatores e condições que a determinam" (28).

Vieira Pinto escreveu dois volumes para explicitar as características da consciência ingênua e da consciência crítica. Deixando de lado a caracterização da consciência ingênua (pois não é indispensável à caracterização da consciência crítica - o próprio Vieira Pinto assevera que as características desta não são simplesmente "opostas" às daquela), vejamos brevemente, a seguir, as dimensões implícitas na consciência crítica.

Vimos que um dos passos necessários para que o homem desenvolva a criticidade de sua consciência é o reconhecer os condicionamentos que determinam seu modo de ser e de pensar. Assim, a consciência crítica vai se formando na medida em que representa as coisas e fatos tal como se dão na existência empíri

---

<sup>27</sup> PINTO, A.V., *Consciência e Realidade Nacional*, vol. I, p. 23.

<sup>28</sup> *Ibidem*, p. 83.



ca, nas suas correlações causais e circunstanciais. O critério da verdade de suas teorias e de seus julgamentos são, para a consciência crítica, as próprias condições dos fatos e das coisas, isto é, a própria realidade objetiva. Partindo sempre dos fatos, a esses volta, numa atitude de permanente indagação para compreendê-los melhor. Assim, a consciência crítica se alimenta pela atitude de abertura e de busca da compreensão da realidade. Esta característica é enunciada por Vieira Pinto mediante a categoria de objetividade.

A realidade objetiva, entretanto, não é estática. Constitui-se como um conjunto fluente e progressivo de fatos e coisas que abrem sempre novas possibilidades. Sobre estas incidem os atos humanos que transformam a realidade segundo objetivos e finalidades determinadas pelo homem. Ao perceber as possibilidades abertas no processo do real e ao interferir sobre elas, o homem faz história. Esta outra dimensão da consciência crítica é expressa com a categoria de historicidade, que indica que a realidade é um processo sobre o qual o homem pode atuar e orientá-lo segundo seus objetivos.

A consciência crítica compreende também que os seres e os fatos da realidade estão concatenados em processo regido por leis gerais que lhe são imanentes. Compreende que (a) tudo se relaciona; (b) que tudo se transforma devido (c) à contradição essencial existente nos fenômenos e nas suas inter-relações; a contradição implica, porém, na (d) unidade de contrários e na (e) superação da contradição (29). A compreensão dialética da realidade objetiva e de suas leis manifesta à consciência a razão imanente aos fenômenos e ao conjunto de suas interações. Esta dimensão da consciência expressa-se na categoria de Racionalidade.

Esta categoria implica na categoria de totalidade, pela qual se compreende que cada fenômeno está inserido em um conjunto de fenômenos, em processo de interação, conjunto este que determina o sentido de cada fenômeno particular; este, por sua vez, manifesta o sentido do conjunto.

---

<sup>29</sup> Para uma explanação melhor a respeito destas leis dialéticas, consultar também LEFEVRE, H., *Lógica Formal/Lógica Dialética*, especialmente pp. 236-240.



O modo pelo qual o homem compreende essa lógica imanente à realidade é a atividade; não pelo êxtase imobilista. É pela atividade que o homem se compromete ou se "intromete" no real descobrindo sua racionalidade. Esta dimensão crítica do homem se expressa justamente pela categoria de atividade.

A consciência, mediante a ação humana, descobre a racionalidade do real. Mas, ao apreender-se como autora dos atos que interferem no real para transformá-lo, se faz livre. A categoria de liberdade traduz este atributo da consciência e manifesta também que, por um lado, a liberdade dos atos humanos é relativa às possibilidades que a situação oferece e, por outro lado, a atuação realiza certas possibilidades, criando outras novas.

Para Vieira Pinto, a consciência crítica, "faz menção explícita de estar apreendendo os dados do mundo objetivo na condição de quem é parte dessa realidade, de quem a vê de um ponto de vista interior a ela" (30). Esta realidade concreta da qual cada indivíduo participa e a partir da qual compreende todo o real é a nação. A nacionalidade, para Vieira Pinto, é a categoria que sintetiza todas as outras e mediante a qual todas adquirem um conteúdo concreto. A realidade objetiva é um processo global em que cada fenômeno adquire sentido, exprimindo o sentido da totalidade; é um processo histórico que abre possibilidades à ação humana, mediante a qual as pessoas se reconhecem livres e compreendem a razão da realidade: esta realidade objetiva concretiza-se na realidade nacional.

Não obstante a ideologia nacional-desenvolvimentista que permeia a teoria de Vieira Pinto (31), esta tem o mérito de apresentar de forma coerente algumas características fundamentais da consciência crítica. Estas características encontram-se indicadas, de modo informal, em vários momentos da obra de Paulo Freire, o qual colheu de Vieira Pinto muitos dados teóricos a respeito da consciência crítica. E, resumindo-se o pensamento freireano, segundo os quadros de Vieira Pinto, pode-se dizer que a consciência crítica implicaria em perceber-se condicionado pe

---

<sup>30</sup> PINTO, A.V., *Consciência e Realidade Nacional*, vol. II, p. 300.

<sup>31</sup> Cfr. TOLEDO, Caio Navarro, *ISEB: Fábrica de Ideologias*, S.Paulo, Ática, 1977.



los fatos da realidade, fatos estes que se encontram inter-relacionados num processo global - regido por leis dialéticas - e a partir do qual adquirem e expressam um sentido; e, ao perceber-se deste modo, o homem pode interferir no processo da realidade, como sujeito, ou seja, consciente de ser agente de transformação.

Em outras palavras, a consciência crítica implica em o homem perceber os fatos que o condicionam, em suas relações com os outros fenômenos e com a totalidade interferindo neles para transformá-los. Ao agir e refletir assim, o homem vai se formando como sujeito livre.

Ao comparar a caracterização de consciência crítica feita a partir dos documentos do Primeiro Ciclo com a que é feita em base a Vieira Pinto e Paulo Freire, notamos a congruência de alguns fatores fundamentais: (a) a consciência crítica aparece como condição para que a pessoa atue no processo social como sujeito transformador e livre; (b) a consciência crítica manifesta-se também, como um conhecimento científico da realidade, ou seja, uma percepção dos fenômenos em suas inter-relações e num processo global; (c) este conhecimento não se faz pela abstração, mas se constrói na interação com a realidade e em relação com os outros sujeitos participantes do mesmo contexto.

Enquanto, porém, concordam que a consciência crítica está em função da prática social transformadora, não fica muito evidente nos documentos do Primeiro Ciclo que a consciência crítica se forma em base à experiência de ação transformadora. Tal aspecto explicita-se melhor no pensamento de Vieira Pinto - mediante as categorias de historicidade e atividade - e na obra de Paulo Freire, como veremos adiante.



## C A P Í T U L O   I I

### EXIGÊNCIAS PEDAGÓGICAS PARA A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA

#### 1. A CONSCIENTIZAÇÃO COMO PROCESSO DE FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA

A consciência crítica foi caracterizada como a percepção dos fenômenos em suas inter-relações e num processo global, o que permite ao sujeito situar-se na realidade e assumir-se como agente de transformação da mesma.

Ao processo de formação da consciência crítica, Paulo Freire atribui o nome de conscientização (1). Com a palavra "conscientização - diz Paulo Freire - de modo geral, me refiro ao processo pelo qual os seres humanos se inserem criticamente na ação transformadora" (2). Inserir-se criticamente na ação transformadora implica, primeiramente, em que alguém supere o modo espontâneo e ingênuo de apreensão da realidade, para assumir perante ela uma postura crítica. Neste sentido, a conscientização é, antes de tudo, um processo de desvelamento da realidade para compreender de modo radical e global o seu significado. Em segundo lugar, a inserção crítica na realidade implica no assumir uma ação transformadora da realidade. Assim a conscientização não se faz só pela reflexão, mas também pela ação: é praxis. Em tercei

---

<sup>1</sup>O termo conscientização foi criado por uma equipe de professores do Instituto Superior de Estudos do Brasil, até os anos '64. Foi difundido e traduzido em Inglês e Francês por D. Helder Câmara. Cfr. FREIRE, P., *Conscientização*, p. 29.

<sup>2</sup>FREIRE, P., *Ação Cultural para a Libertação*, p. 94. Obs: Esta obra será doravante citada sob a sigla ACL.



ro lugar, a reflexão e a ação transformadora da realidade não se faz de modo individualista, mas junto com outros, em diálogo e colaboração.

Em suma, o processo de desvelamento crítico da realidade - é o que emerge da leitura da obra de Paulo Freire - implica em ação-reflexão conjunta e dialógica. O processo de formação da consciência crítica implica, portanto, em duas exigências ou dimensões básicas: praxis e diálogo.

Para se compreender adequadamente a praxis e o diálogo como exigências do processo de conscientização, é preciso não perder de vista o contexto a partir do qual Paulo Freire inferiu essas exigências.

Inicialmente, Paulo Freire esperava que a percepção crítica da realidade, feita por pessoas do povo a partir do processo educacional desenvolvido nos "Círculos de Cultura" - como se chamavam os grupos de adultos que iniciavam o processo de alfabetização -, fosse suficiente para eles se tornarem sujeitos. Entretanto, Paulo Freire constatou que o povo se encontrava oprimido devido à estrutura da sociedade e que não conseguiria se libertar senão pela mudança radical da sociedade. Só mediante uma ação consciente e conjunta, o povo poderia desenvolver seu processo de libertação. A percepção crítica da realidade passou a ser considerada como um requisito necessário, mas não suficiente, no processo de libertação dos oprimidos. E a conscientização passou a ser entendida não mais como um simples diálogo sobre fatos da vida que servia à alfabetização de adultos, mas como um processo de inserção crítica na ação transformadora, como um processo que se baseia na praxis revolucionária (3) dos oprimidos

---

<sup>3</sup>Uma explicitação do conceito de praxis social e revolucionária, encontra-se na obra de A.S. VASQUEZ. Segundo este autor, "num sentido mais restrito, a praxis social é a atividade de grupos ou classes sociais que leva a transformar a organização e direção da sociedade, ou a realizar certas mudanças, mediante a atividade do Estado. Esta forma de praxis é justamente a atividade política (...).

"A praxis política, enquanto atividade prática transformadora, alcança sua forma mais alta na praxis revolucionária como etapa superior da transformação prática da sociedade. Na sociedade dividida em classes antagônicas, a atividade revolucionária permite mudar radicalmente as bases sociais e econômicas em que se baseia o poder material e espiritual da classe dominante, e instaurar assim uma nova sociedade. O agente principal dessa mudança é o proletariado, através de uma luta consciente, organizada e dirigida, o que



e está em função dela. Assumiu uma conotação marcadamente política e revolucionária. Por isso, o processo de conscientização, dentro de uma sociedade oligárquica, torna-se possível somente, ou, quase, em uma ação pedagógica não institucional, ou numa sociedade que já operou sua revolução política e que concentra seus esforços educacionais no sentido de continuar seu processo de revolução cultural.

O processo de conscientização, portanto, está sempre ligado à praxis revolucionária que os oprimidos assumem em seu processo de libertação. Diante disso, uma aplicação mecânica da teoria pedagógica de Paulo Freire na educação institucional (em uma sociedade oligárquica) e junto aos alunos pertencentes às classes mais privilegiadas da população fatalmente apresentará uma caricatura do processo de conscientização.

## 2. A PRAXIS COMO EXIGÊNCIA BÁSICA DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA.

De modo geral, entende-se por praxis a atividade prática orientada teoricamente. Em sua obra, Paulo Freire se refere mais diretamente à praxis social e política, considerando o processo de conscientização como uma das necessidades fundamentais para a organização dos oprimidos em sua luta pela libertação. A conscientização seria promovida pela ação cultural que, iniciando-se quando o poder ainda está nas mãos dos opressores continuaria, como revolução cultural (4), após a tomada do poder pelos oprimidos.

A praxis encontra-se relacionada ao processo de conscientização, antes de tudo porque este se insere na praxis revolucionária, como uma de suas necessidades fundamentais. Com efeito, os oprimidos, para transformarem a estrutura social em

---

pressupõe a existência de um partido que eleve sua consciência de classe e trace claramente os objetivos dessa luta, sua estratégia e sua tática, que organize as forças e as dirija". VASQUEZ, A.S., *Filosofia da Praxis*, pp. 200 e 201.

<sup>4</sup>Cfr. FREIRE, P., *Pedagogia do Oprimido*, particularmente pp. 185 e seguintes. Obs: Esta obra será doravante citada sob a sigla PO.



que se encontram oprimidos e lutar contra os opressores, necessitam unir-se e organizar-se em uma ação conjunta. A união e organização pressupõe um conhecimento crítico da realidade, a consciência das próprias necessidades, assim como a consciência de se estar ligado pela mesma situação a outras pessoas. Esta consciência se forma pelo processo de conscientização.

Além de ser um momento fundamental da praxis social e de estar em função desta, a conscientização só se desenvolve em base a uma praxis social. A percepção crítica da realidade emerge do engajamento num esforço conjunto de transformação social. Com efeito, o processo de conscientização se opõe ao modelo educacional praticado na educação institucional. Este modelo se caracteriza pela transmissão de conceitos teóricos feita pelo educador aos educandos. Os conceitos transmitidos refletem a realidade como se esta fosse algo dado e estático. Não são apreendidos em base a uma prática, nem provocam ou conduzem a uma prática transformadora da realidade. A percepção crítica da realidade, ao invés, se faz mediante a atividade, mediante a "intromissão" - no dizer de Vieira Pinto - do homem na realidade. E, justamente porque a realidade (e eminentemente a realidade social) é um processo dinâmico e histórico produzido pela intervenção do homem, a percepção dessa realidade, assim como de suas contradições, se faz sempre mais verdadeira na medida em que se insere nela, atuando para a solução dos problemas que se apresentam.

A conscientização se faz em base à praxis, em um sentido mais amplo, enquanto o conhecimento crítico da realidade se faz a partir das experiências pessoais que envolvem um contato ativo com a realidade. O conhecimento da realidade se faz sempre em base experiencial, vivencial. À medida em que se reflete sobre essa vivência, vai se percebendo o significado que ela adquire no conjunto das circunstâncias em que se dá e, através disso, vai se percebendo o sentido global da situação em que a experiência está envolvida. Portanto, o processo de conscientização parte sempre das (ou faz referência às) experiências pessoais, mediante as quais alguém toma contato com a realidade, para ir percebendo, num conjunto, as relações e as contradições entre os fenômenos da realidade.



Além disso, ao se perceber as contradições da realidade, manifesta-se uma nova realidade a ser construída. A percepção crítica exige a ação para se construir a nova realidade que se anuncia. "... a conscientização, implicando nesta reflexão crítica sobre a realidade como algo dando-se e, também, no anúncio de outra realidade, não pode prescindir da ação transformadora sem a qual não se concretiza o anúncio" (5). Assim, a praxis é uma exigência fundamental do processo de formação da consciência crítica, também porque neste processo, se manifestam problemas e necessidades que requerem a ação do sujeito no sentido de promover sua solução.

Em suma, no processo de conscientização, que se concebe só num contexto de praxis revolucionária, a consciência crítica emerge a partir da ação e exige um engajamento na transformação da realidade: a conscientização manifesta-se como um processo dialético de ação-reflexão, como desvelamento da realidade e engajamento na transformação desta. "Se a conscientização não se pode dar sem a revelação da realidade objetiva, como um objeto de conhecimento para aqueles sujeitos implicados no processo, então esta revelação - mesmo quando seja uma percepção mais clara da realidade - não é ainda suficiente para uma conscientização autêntica (...). É autêntica quando a prática de revelar a realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática de transformar a realidade" (6).

Para se compreender essa dimensão dialética do processo de conscientização, é preciso superar certos modos idealistas e mecanicistas de se conceber a relação entre a consciência e a realidade. A concepção idealista opõe a consciência à realidade e privilegia a primeira. E pressupõe que o simples fato de compreender teoricamente a realidade seja, de modo absoluto, uma forma de transformar a realidade ou, ainda, um motivo psicológico suficiente para se engajar na ação transformadora. A concepção mecanicista também dicotomiza consciência e realidade, con-

---

<sup>5</sup>ACL, p. 95.

<sup>6</sup>FREIRE, P. e ILLICH, I., *Diálogo - Paulo Freire e Ivan Illich*, p. 28.  
Obs: esta obra será doravante citada sob a sigla D.



siderando a consciência como um mero reflexo do mundo dado, como se ela fosse um espelho onde a realidade se reflete. A ação, nesta concepção, é privilegiada ao extremo de se negar o papel da reflexão no processo de transformação da realidade, tornando-se ativismo.

Paulo Freire, ao invés, insiste que é preciso compreender dialeticamente a relação entre consciência e realidade. A consciência (7) é distinta, sim, da realidade objetiva, mas não a exclui. Pelo contrário, é sempre aberta e voltada para o mundo objetivo e se constitui como intencionada ao mundo. A consciência sempre se dirige a um objeto, é sempre consciência de e é por mediação do mundo que se constitui como consciência de si. Por outro lado, a realidade se constitui como objeto porque há uma consciência que a considera como tal. Assim, o sujeito se constitui por mediação do objeto e este se constitui como tal só frente a um sujeito que o compreende e o transforma.

A intencionalidade é uma característica fundamental da consciência humana, que permite compreender o homem como ser da praxis. O homem não só está no mundo, mas está com o mundo, isto é, compreende-se como homem na medida em que compreende o mundo e se faz homem na medida em que transforma o mundo. "É homem porque está sendo no mundo e com o mundo. Este estar sendo, que envolve sua relação permanente com o mundo, envolve também sua ação sobre ele" (8). O modo próprio de o homem se relacionar com o mundo é, portanto, a praxis, a ação-reflexão. E o processo de conscientização, sendo praxis, oferece condições para que as pessoas se promovam como seres humanos, como seres em ação e reflexão sobre a realidade.

---

<sup>7</sup> Aqui se atribui um significado mais estrito ao conceito de "consciência", colocada antes - segundo Vieira Pinto - simplesmente como o "conjunto de representações, idéias, conceitos, que se faz da realidade" (Cfr. p. 24). Agora - segundo a concepção de Paulo Freire - considera-se a consciência como a dimensão fundamental e específica do homem, pela qual este se faz sujeito intencionado ao mundo.

<sup>8</sup> FREIRE, P., *Extensão ou Comunicação?*, p. 40. Obs: Esta obra será doravante citada sob a sigla EC.



Uma exigência fundamental que se coloca, pois, ao processo educativo de formação da consciência crítica é que seja um processo dialético de teoria e prática. Entretanto, "o problema que se nos apresenta é o de encontrar em cada realidade histórica, os caminhos de ida e volta entre o desvelamento da realidade e a prática dirigida no sentido de sua transformação" (9).

Paulo Freire, a partir de sua experiência, indica um procedimento pedagógico, pelo qual, ao mesmo tempo em que se provoca uma reflexão crítica sobre a realidade (ou sobre a ação que já se está desenvolvendo sobre ela), desperta-se para a ação transformadora. É o ato de problematizar.

Problematizar significar criar condições para se perceber e assumir os problemas (10) da situação em que se está inserido. Perceber e assumir os problemas implica em refletir e agir. Para compreender melhor o processo de problematização, procedamos a uma análise do ato de refletir e agir.

A reflexão é o ato pelo qual o homem toma distância de sua situação, de seus atos e de si mesmo. No ato de tomar distância de sua situação, o homem pode discernir os vários elementos e momentos que a compõe, assim como perceber as relações e contradições que mantêm entre si. É o que Paulo Freire exprime com o termo "ad-mirar", que significa, etimologicamente, olhar para, olhar à distância. A "ad-miração" implica no ato de "tomar distância", de "afastar-se", "separar-se" do objeto, para contemplá-lo (11). Do mesmo modo, o termo de-cisão "significa o

<sup>9</sup>ACL, p. 60.

<sup>10</sup>Os problemas são impasses gerados pela radicalização das contradições do processo real, o que determina a necessidade de superação, necessidade esta que pode ser assumida pelo homem. "O crescimento do poder humano sobre a natureza (...) põe problemas; e quem diz 'problema' diz contradição, não latente, porém em sua mais alta tensão, num momento da crise e do salto, quando a contradição tende para a solução objetivamente implícita no devir que a atravessa. O pensamento humano, também aqui, reflete a solução - 'encontra' a solução; e, inserindo-se assim no movimento, resolve pela ação a crise, superando a situação contraditória" (LEFEBVRE, H., *Lógica Formal/Lógica Dialética*, p. 239). Em outras palavras: "problema (...) indica uma situação de impasse. Trata-se de uma necessidade que se impõe objetivamente e é assumida subjetivamente" (SAVIANI, D., "A Filosofia na Formação do Educador", in *Rev. Didata*, 1976, cad. 1, p. 18).

<sup>11</sup>Cfr. entre outras citações, EPL, p. 40, p. 61; PO, pp. 105-108, p. 114, p. 180, p. 192; EC, p. 31 e p. 40; ACL, p. 53.



corde que o homem realiza ao separar-se do mundo material, continuando, contudo, no mundo" (12).

A reflexão, portanto, implica em: (a) "tomar distância" do fato, encarando-o como objeto a ser analisado; (b) analisar o fato, distinguindo seus aspectos e elementos diferentes para perceber suas inter-relações e contradições; (c) "tomar distância" da própria percepção da realidade, para perceber suas relações e contradições com a própria realidade vivida (neste momento em que se percebe a própria percepção, a reflexão passa a se tornar propriamente crítica); (d) "tomar distância" de si mesmo, para perceber-se como autor da percepção da realidade e explicitar as relações e contradições entre o próprio eu - o próprio projeto vital - e o mundo em que vive; (e) o confronto entre eu e o mundo gera a necessidade de reelaborar os próprios projetos, de tal modo que, partindo das necessidades objetivas, determina-se um projeto pessoal a ser realizado pela interferência ativa na realidade.

Assim, pela reflexão, explicitam-se as necessidades existentes objetivamente, assim como suas relações e contradições com as necessidades subjetivas, e se projeta um modo de se interferir na realidade para provocar a superação dessas contradições.

A ação é ato de colocar em prática o projeto que visa resolver o problema. A ação pressupõe a elaboração de um projeto teórico, que determine sua finalidade e a opção, pela qual o ser humano se coloca em movimento, escolhendo e ativando os meios para concretizar o projeto. O resultado da ação é a transformação concreta da realidade. A ação precisa ser acompanhada e dirigida pela reflexão; isto é, precisa ser constantemente questionada em relação à necessidade objetiva que visa satisfazer, em relação às necessidades pessoais e em relação ao contexto mais amplo em que se insere a ação.

Deste modo, a reflexão dirige a ação para que atinja os fins propostos, em consonância com as necessidades objetivas e subjetivas.

---

<sup>12</sup>EC, p. 40, n. 1.



A problematização é, propriamente, o ato de reflexão-ação, pelo qual se percebe e se assume os problemas que o mundo apresenta. Problematizar significa refletir sobre um fato ou sobre uma ação para percebê-la melhor e reorientá-la. "No fundo, em seu processo, a problematização é a reflexão que alguém exerce sobre um conteúdo, fruto de um ato, ou sobre o próprio ato, para agir melhor, com os demais, na realidade" (13).

Paulo Freire, em vários passos de sua obra, mostra que, ao se problematizar a própria experiência, a própria ação, a pessoa questiona, no fundo, a própria situação em que vive, questiona suas relações com o mundo. Com isso, toma distância de seu mundo e do modo com que o percebia antes, podendo reconhecer os limites e os condicionamentos de sua percepção anterior e sentir a necessidade de conhecer melhor. E, na medida em que assume esta necessidade, vai se tornando sujeito de seu processo de conhecimento. Neste processo, o sujeito vai percebendo as contradições, os problemas, os desafios de sua realidade que reclamam dele alguma forma de intervenção transformadora. E, agindo, compreende melhor a realidade, ao mesmo tempo em que percebe a necessidade de continuar refletindo sobre a realidade e sobre a sua ação.

Deste modo, a partir da problematização, emerge a consciência crítica, como conhecimento científico da realidade e engajamento no processo de transformação da mesma. Com efeito, "nenhum pensador, como nenhum cientista, elaborou seu pensamento ou sistematizou seu saber científico sem ter sido problematizado, desafiado" (14). E se o desafio é fundamental na constituição do saber, também a transmissão e a incorporação do saber não pode prescindir da problematização. Por isso, mesmo os conhecimentos científicos já elaborados, ao serem transmitidos no processo educacional precisam ser problematizados.

Em suma, uma das necessidades inerentes à educação que visa formar a consciência crítica, é a necessidade de se proble

---

<sup>13</sup>EC, pp. 82 - 83.

<sup>14</sup>EC, p. 54.



matizar constantemente, a partir das experiências e da ação dos educandos, a situação em que vivem, assim como o conhecimento a ser transmitido. Deste modo, no processo educacional explicitam-se os desafios que a realidade apresenta, reclamando dos sujeitos desse processo a ação-reflexão no sentido de buscar soluções. A educação problematizadora resulta na praxis e se constitui necessariamente como praxis. Não só porque conduz a uma prática transformadora, mas porque, inserindo-se em um contexto mais amplo da praxis social revolucionária, baseia-se, como processo educacional, na praxis.

Entretanto, ao se falar em praxis, não se entende, com isso, a ação individual isolada. Entende-se por praxis um processo de ação e reflexão que se assume junto com outros. Por isso, o diálogo e a colaboração (trabalho em conjunto) são outras exigências básicas do processo de conscientização.

### 3. O DIÁLOGO COMO EXIGÊNCIA BÁSICA DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA

O processo de conscientização implica na praxis e esta requer o diálogo.

A praxis implica na relação com os outros porque a ação se faz sobre a realidade, a qual é, ao mesmo tempo, objeto da ação transformadora de outros homens. Assim, o mundo, como incidência da ação transformadora dos homens, é mediação entre sujeitos. E quando os homens se esforçam juntos por explicitar o significado do mundo que transformam, surge o diálogo: "o diálogo é o encontro dos homens mediatizados pelo mundo para pronunciar-lo ..." (15). O "pronunciar" o mundo mediante a palavra é constitutivo essencial do próprio diálogo e implica, por um lado, a ação-reflexão de sujeitos sobre o mundo (praxis) e, por outro lado, a interação entre os sujeitos (diálogo).

De uma parte, a palavra manifesta a praxis, exprime a ação-reflexão desenvolvida pelo sujeito sobre o mundo. Com efei

---

<sup>15</sup>PO, p. 93.



to, a palavra exprime o conteúdo da reflexão; e é por meio desta que se revela ao sujeito o significado da realidade e o sentido de sua ação sobre a ela. E ao exprimir, por meio de símbolos, o conteúdo da própria reflexão, o sujeito manifesta o significado de sua praxis e revela seu próprio eu. A palavra permite, assim, que o homem exprima e tome consciência do sentido da realidade, de sua ação e de si mesmo. Esta percepção consciente oferece condição para o homem reorientar sua ação transformadora da realidade, assim como dar um novo sentido ao seu processo de realização.

De outra parte, a palavra implica na interação entre os sujeitos, porque, como tal sempre se endereça a outro sujeito. A palavra que ecoa no vazio não tem sentido. A palavra sempre se endereça a alguém, referindo-se à realidade, à situação comum aos sujeitos. Assim, a palavra é meio de comunicação, não só porque se endereça a outro sujeito, mas também porque se refere e explica a realidade, que é intersubjetiva: "... o homem atua, pensa e fala sobre esta realidade que é mediação entre ele e outros homens, que também atuam, pensam e falam" (16).

A palavra, na medida em que permite aos sujeitos em diálogo exprimir a compreensão de seu mundo, de sua ação e de si mesmos, faz emergir a consciência crítica. Neste sentido, o diálogo - cujo significado profundo se encontra no fenômeno da palavra - é uma outra dimensão básica no processo de formação da consciência crítica.

A percepção crítica do mundo, da própria ação e de si mesmo que emerge do diálogo possibilita que as pessoas se assumam como sujeitos de sua ação transformadora do mundo. Além disso, na própria relação dialógica as pessoas se encontram, todas e igualmente, como sujeitos ativos de transformação da realidade e como autores da própria palavra, sem vínculos coercitivos ou opressores. Por isso, o diálogo é uma relação interpessoal em que já não há opressor nem oprimido, em que já é superada a contradição opressor-oprimido (17).

---

<sup>16</sup> EC, p. 66.

<sup>17</sup> O diálogo, como caminho para atingir a superação da contradição opressor-oprimido, já é em si mesmo, esta superação. Em sentido analógico, podemos nos referir a Hegel quando fala que "o caminho para se chegar à ciência já é, ele mesmo, ciência" (HEGEL, G.W.F., *Fenomenologia del Espíritu*, p. 60).



A relação opressor-oprimido é aquela na qual, por um lado, um sujeito exerce sua ação sobre o outro, reduzindo-o a condição de objeto, e, por outro lado, este assume uma atitude passiva em relação ao mundo e ao outro. No diálogo, ao invés, os sujeitos, vão aprendendo a assumir uma atitude ativa, transformadora, em relação ao mundo, ao mesmo tempo em que se fazem capazes de acolher o outro e manifestar a própria opinião. O diálogo, portanto, é libertador na medida em que se superam as relações opressoras e os sujeitos se encontram em condições de assumir, de modo livre e junto com outros, a reflexão e ação sobre o próprio mundo.

O diálogo se torna efetivamente um modo de promover a conscientização e libertação, mormente no contexto educacional, quando é assumido como um modo de enfrentar os desafios e problemas da realidade, ou melhor, quando se centra sobre os problemas da realidade. O diálogo se torna o modo de se problematizar a realidade, isto é, de se perceber e assumir, junto com os outros, os problemas da realidade. Resulta, deste modo, na colaboração, isto é, no empenho conjunto de transformação da realidade. Com efeito, pelo diálogo, as pessoas começam a perceber os problemas comuns, a se unir e organizar-se em uma ação coletiva (18). Esta ação coletiva pressupõe líderes autênticos que iniciem e sustentem o diálogo, sendo elementos de união e organização do grupo. Evidentemente, para tal, precisam emergir como liderança autêntica e dialógica, superando constantemente as formas opressoras de conquistar, manipular e dominar os outros. Requerem-se, portanto, certas atitudes e condições para que os elementos de um grupo se tornem aptos a promover e manter o diálogo.

Paulo Freire se refere a algumas dessas atitudes fundamentais: amor, humildade, crença e confiança no outro, serviço e testemunho.

---

<sup>18</sup>Cfr. PO, cap. IV, "A teoria da ação dialógica e suas características".



Para Paulo Freire, o amor é o fundamento do diálogo, pois: "não há diálogo (...) se não há um profundo amor ao mundo e aos homens" (19). O amor é o ato de coragem pelo qual alguém assume a situação dos homens e se compromete com seu processo de humanização. Realiza-se nos atos de solidariedade, pelos quais se assume a situação do outro, sentindo-se e sabendo-se igual a ele. O compromisso com o outro implica em reconhecer-lhe o papel de sujeito no seu processo de conscientização e libertação. O amor se alimenta, portanto, pelas atitudes de humildade e de confiança.

A humildade é atitude pela qual o sujeito se reconhece inacabado e percebe a necessidade de dialogar e colaborar com outros para transformar o mundo e desenvolver-se como pessoa. Esta atitude se exprime na disponibilidade e abertura para com o outro e para com a realidade.

A crença de que todo homem é capaz de se tornar sujeito e a esperança de que desenvolva essa capacidade são condições a priori para o diálogo. Com efeito, "se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer não pode haver diálogo" (20). Entretanto, é na própria prática do diálogo que a fé a priori se transformará em confiança nas pessoas com quem efetivamente se trabalha. "Se a fé nos homens é um dado a priori do diálogo, a confiança se instaura com ele" (21). De fato, se a confiança implica em contar com as capacidades e meios reais de que o outro dispõe ao querer assumir um problema comum, ela nasce e cresce a partir da constatação de fatos que manifestem efetivamente suas intenções e comprovem suas capacidades para realizá-las. Estas provas se concretizam no serviço e no testemunho.

O serviço é oposto à dominação. Enquanto o ato de dominar implica na busca de realização própria mediante alguma forma de anulação do outro, o serviço supõe que a busca de auto-realização se faça por meio da procura da promoção humana do outro. A busca de promoção do outro implica, imediatamente, na renúncia

---

<sup>19</sup>PO, p. 93. Cfr. nota à p. 94.

<sup>20</sup>PO, p. 97.

<sup>21</sup>PO, p. 96.



ao modo de realização individualista, típica do opressor, para trabalhar em função do outro, ou da solução de problemas comuns. O homem que serve, porém, trabalha e se reconhece como autor de sua ação, reconhece-se como sujeito (22). Assim, na medida em que é assumido por opção própria e consciente, o servir não implica no alienar-se, pura e simplesmente, mas no libertar-se. Do mesmo modo, implica na possibilidade de libertação também para o outro, pois o trabalho, ao ser elaborado em função do outro, permite e promove sua realização como sujeito. O serviço aparece, portanto, como manifestação essencial do amor e como o modo pelo qual o sujeito se realiza com outros sujeitos na transformação do mundo.

A forma mais elevada de serviço se constitui no testemunho, como atuação ousada e incisiva no contexto social e histórico em que se está inserido, no sentido de promover sua transformação em vista da libertação dos homens. Esta atuação decorre de uma opção radical e coerente, pela qual se exige tudo de si, antes que dos outros. Por isso, o testemunho não se impõe aos outros mas se constitui num apelo aos outros a que se comprometam no esforço comum de libertação dos homens. O testemunho aparece, pois, como o ato que se faz antes sobre si mesmo (a opção) e sobre o mundo (ação) e se constitui, depois, num convite a que o outro assuma, por opção própria, uma ação transformadora da realidade, em favor da promoção do outro e do corpo social. Deste modo, o testemunho desperta a solidariedade, suscita a união e a organização. E a organização - que se vivifica

---

<sup>22</sup>Na dialética Senhor-Escravo, Hegel descreve o significado do "ser-escravo". Este se coloca como um ser não essencial na orientação de seu trabalho e no consumo de seu produto. Nesta sua ação o ser essencial é o do outro, cujo ser o escravo constrói e para o qual endereça o produto de seu trabalho. Este primeiro momento do "ser-escravo" é o que Hegel chama de serviço. Mas, em si mesmo, o servo sente a absoluta negatividade, que se manifesta como medo da morte, medo do anulamento do eu. O servo não reconhece em si mesmo nada de seu, mas só o ser do outro. Este segundo momento do "ser-escravo" é o temor. Mas, justamente porque o servo trabalha e transforma a matéria e imprime sua forma num mundo objetivo de modo permanente, ele se reconhece através de seu produto, e toma consciência de si. Torna-se sujeito. Este terceiro momento do "ser-escravo" é o da formação. É deste modo que o "ser-escravo", que se manifesta imediatamente como consciência dependente, se realiza, neste processo, como consciência independente (Cfr. HEGEL, G.W.F., *Fenomenologia del Espíritu*, pp. 117 - 121).



pelo testemunho e pelo diálogo - concilia a disciplina com a liberdade, impedindo o autoritarismo ou a licenciosidade (23).

O diálogo e a colaboração, em suma, so podem surgir entre pessoas que se encontram para compreender e assumir os problemas de sua realidade com uma profunda atitude de amor, humildade e confiança, dispostas a servir aos outros e incentivar a união mediante o próprio testemunho. O diálogo problematizador pressupõe com efeito, uma opção radical e revolucionária. Radical, enquanto opção que engaja toda a própria vida e o modo de se comportar. Revolucionária, enquanto pretende uma mudança profunda da estrutura social opressora, propondo uma outra forma de interação humana a partir da qual criar um novo tipo de homem e de sociedade.

Até agora procurou-se verificar os aspectos fundamentais do processo de conscientização. Explicitaram-se duas dimensões básicas necessárias no processo de formação da consciência crítica: problematização (que se faz em base ã praxis) e diálogo. Assim, pode-se dizer que a conscientização se processa como diálogo centrado em problemas da realidade, ou, na linguagem de Paulo Freire, como diálogo problematizador.

Problematizar o mundo com que o homem se relaciona, implica em incentivar a ação-reflexão sobre o mundo. Pela reflexão, "toma distância" de seu mundo, de sua ação e de si mesmo, para compreender a si mesmo e seus atos como condicionados por uma situação, em que os fatos e as coisas estão em relação e contradição recíproca, num processo global. Pela ação, o homem interfere praticamente neste processo real, imprimindo-lhe um sentido original.

O diálogo surge quando várias pessoas se encontram na mesma situação procurando refletir e agir conjuntamente sobre problemas comuns. O diálogo é, pois, necessário para se explicitar o significado dos problemas da realidade, assim como para descobrir e forjar os modos de se inserir no processo de trans-

---

<sup>23</sup>Cfr. PO, pp. 209 - 211.



formação da realidade. Além disso, na relação dialógica, as pessoas encontram-se como sujeitos de transformação da realidade e como autores da própria palavra. E, na medida em que os sujeitos em diálogo se tornam criativos e livres, superam a contradição da relação opressor-oprimido em nível interpessoal. Desta maneira, o diálogo, sendo um modo de se perceber junto com outros a realidade social a ser transformada, já é também um modo de transformar as relações sociais, concretizando em nível interpessoal uma nova forma de relacionamento. Esta se realiza em base a uma atitude radical e revolucionária de amor e a um engajamento efetivo no processo de libertação.



## C A P Í T U L O   I I I

### PROCEDIMENTOS E RECURSOS METODOLÓGICOS PARA A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA

Os capítulos anteriores se detiveram na caracterização da consciência crítica e na explicitação das exigências que se manifestam em seu processo de formação. Foram, portanto, colocações que enfocaram preponderantemente os fundamentos teóricos da conscientização. Este capítulo se propõe, agora, focalizar a dimensão mais prática do processo de conscientização, ou seja os procedimentos e recursos metodológicos que possibilitem concretizar o diálogo sobre problemas da realidade, em um contexto educacional. Mediante esta explicitação da metodologia, será possível compreender ainda melhor as exigências pedagógicas para a formação da consciência crítica. Os métodos e técnicas indicados aqui foram elaborados a partir da experiência desenvolvida por Paulo Freire na alfabetização de adultos pertencentes às classes oprimidas. Por isso, sua aplicação em outros contextos deve ser inteiramente questionada e reelaborada em base à situação concreta e aos objetivos educacionais determinados.

O estudo que segue, numa perspectiva mais ampla, pode ser encarado como um ponto de referência teórico inicial em confronto com o qual os educadores - que comungam com os mesmos ideais de libertação assumidos também por Paulo Freire - poderão elaborar e reelaborar a metodologia de sua prática pedagógica conscientizadora. Numa perspectiva mais estrita, podem-se tomar os dados deste trabalho como um possível parâmetro para uma revisão crítica do projeto do Primeiro Ciclo. Por isso, esses dados serão colocados tendo-se em vista este contexto concreto.



O educador que presume ter uma "visão crítica da realidade" poderia querer ensiná-la aos educandos, como um conteúdo a ser apreendido por eles. Com isso, porém, estaria dificultando a reflexão crítica por parte dos educandos. Estes, ao invés, só podem desenvolver uma reflexão crítica a partir da problematização de suas experiências e de sua própria situação. E o educador poderá ajudá-los a desenvolver a consciência crítica da realidade na medida em que se dispor, junto com eles, a refletir e atuar sobre os problemas da realidade. Assim, não haverá mais o educador que ensina e o educando que aprende passivamente, mas ambos aprendem juntos ao agir e refletir sobre os problemas da realidade.

Entretanto, isto não quer dizer que se menospreze o papel do educador no processo educativo: significa simplesmente que tanto o educador quanto o educando são sujeitos do processo educativo e têm papéis importantes neste processo. Ao educando cabe assumir-se, em diálogo com os outros colegas, monitores e professores, como sujeito de sua reflexão-ação sobre a realidade. Ao educador, além disso, cabe especificamente "problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza" (1), no sentido de provocar e encaminhar a formação do pensamento correto e crítico em todos. Nesta perspectiva, a tarefa do educador é captar todos os dados de problematidade que os educandos expressam em base às suas experiências e devolvê-los, de um modo mais sistematizado, como problemas desafiadores.

Um dos modos de se apresentar, de modo estruturado, os problemas vividos pelos educandos, de modo a problematizá-los, é o processo de codificação e descodificação de temas.

### 1. A CODIFICAÇÃO E DESCODIFICAÇÃO TEMÁTICA

O processo educativo implica em dois contextos que se relacionam dialeticamente: "um é o contexto do autêntico diálogo entre educadores e educandos, enquanto sujeitos de conheci-

---

<sup>1</sup>EC, p. 81; cfr. também PO, p. 120.



mento. É o contexto teórico. O outro é o contexto concreto, em que os fatos se dão - a realidade social em que se encontram os alfabetizandos" (os educandos) (2).

No contexto teórico, analisam-se criticamente os fatos que se dão no contexto concreto, na busca de se esclarecer a razão dos fatos. Pois, como a realidade concreta é percebida inicialmente pelas pessoas como "algo espesso que os envolve e que não chegam a vislumbrar" (3), é necessário "distanciar-se", abstrair-se dela, para se poder perceber suas partes, que se relacionam entre si formando o todo. Assim, o processo de formação do pensamento crítico se desenvolve no movimento de ir e voltar entre o concreto e abstrato, assim como entre a análise das partes e a síntese do todo.

Paulo Freire utiliza a "codificação temática" como instrumento de mediação entre o concreto e abstrato e, em base ao qual, se pode fazer análises e sínteses da realidade.

A codificação temática é a representação de situações existenciais dos educandos, com alguns de seus elementos constitutivos em interação. Pode ser elaborada pelos próprios educandos ou pelo educador, em base a dados fornecidos por eles. As situações existenciais podem ser representadas por meios visuais (pictórico ou gráfico) táctil, auditivo, podendo-se utilizar um só ou mais canais simultaneamente. Assim, a situação pode ser codificada, por exemplo, em uma fotografia, desenho, texto, dramatização, etc.

A codificação é como um discurso a ser lido e apresentada, basicamente duas dimensões: a "estrutura de superfície" e a "estrutura profunda", tal como denomina Paulo Freire, retomando Chomsky (4). A "estrutura de superfície" corresponde aos elementos da codificação tal como aparecem descritos e são retomados no momento descritivo da descodificação (5). Estes elementos in

---

<sup>2</sup>ACL, p. 51.

<sup>3</sup>PO, p. 114.

<sup>4</sup>Cfr. ACL, p. 51.

<sup>5</sup>Cfr. adiante p. 49.



dicam para a "estrutura profunda", que corresponde aos problemas da realidade, que os educandos podem perceber em suas inter-relações, ao analisar a situação codificada.

A codificação, ao representar os problemas da realidade em suas interações, representa temas de uma época. Os temas, com efeito, representam as idéias e valores, desafios e esperanças, problemas e contradições característicos de uma época. São o conjunto de necessidades, ou problemas, sentidos pela gente que vive em um determinado contexto histórico. Por isso mesmo, os temas indicam tarefas a serem realizadas no sentido de resolver estes problemas.

Os temas encontram-se relacionados uns aos outros e podem ser localizados em círculos concêntricos que partem do mais geral ao mais particular. Há, portanto, um tema de caráter mais universal (6) que é participado pelos temas de sociedades de um mesmo continente ou de continentes distintos, cujas situações se assemelham (7). Em círculos mais restritos, dentro de uma mesma sociedade em uma determinada unidade epocal, encontram-se diversidades temáticas em áreas e sub-áreas em que se divide (8). Entretanto, todas as sub-unidades encontram-se em relação com o todo de que participam. Sendo assim, a compreensão de um tema vivido em um determinado setor da sociedade conduz à descoberta das relações que mantém com os outros temas e com a totalidade de que participam, assim como à explicitação de seus contrários. Por isso, o tema proposto à discussão no contexto pedagógico foi chamado de "tema gerador".

Os temas de uma época constituem-se, assim, numa estrutura (9) que pode ser representada pedagogicamente em um programa

<sup>6</sup> Para Paulo Freire, o tema central de nossa época é o da dominação e o de seu contrário, a libertação.

<sup>7</sup> Este é o caso, por exemplo, dos países do Terceiro Mundo, que se caracterizam pelo sub-desenvolvimento e dependência.

<sup>8</sup> Assim, uma comunidade camponesa vive situações diferentes das comunidades urbanas e experimenta os problemas de raiz comum a partir de perspectivas diferentes.

<sup>9</sup> O significado da palavra estrutura foi bem explicitado pelo prof. Dermeval SAVIANI. Para ele, "a palavra estrutura designa primária e originariamente totalidades concretas em interação com seus elementos que se contra-põem e se compõem entre si dinamicamente". SAVIANI, D., "Estruturalismo e Educação Brasileira", in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, nº 134, abril-junho, 1974, p. 21.



ma educacional por um conjunto de codificações temáticas inter-relacionadas.

Tomadas no contexto teórico, as codificações temáticas permitem aos educandos e educadores analisar os temas da realidade em que vivem e perceber as relações que mantêm entre si e com a totalidade do real. Além disso, ao representar uma situação objetiva sobre a qual todos os componentes do grupo concentram suas atenções e sobre a qual falam, a codificação temática facilita o diálogo problematizador. A codificação "de um lado, faz a mediação entre o contexto concreto e o contexto teórico; de outro, como objeto do conhecimento, mediatiza os sujeitos cognoscentes que buscam, em diálogo, desvelá-lo" (10).

O desvelamento da realidade se faz, portanto, no contexto teórico, em diálogo, pelo esforço de descodificação das representações de temas.

A descodificação implica em refletir, primeiramente e de passagem, sobre a representação em si mesma; depois, sobre a situação concreta representada, para perceber seu significado profundo; enfim, sobre o modo como antes se percebia a mesma situação. Deste modo, a descodificação é um processo pelo qual se refaz, sempre mais crítica e profundamente, a compreensão da realidade.

O processo de descodificação se apresenta como um desdobramento de vários momentos que se interpenetram. Num primeiro momento, percebe-se a codificação como um todo. O segundo momento é o da análise, pela qual se descreve os vários elementos da codificação. Corresponde à apreensão da "estrutura de superfície" da codificação. Em um terceiro momento, procura-se perceber a relação que existe entre os vários elementos da codificação, de modo a percebê-la como uma totalidade estruturada. E, num quarto momento, procura-se explicitar a realidade representada pela codificação, refletindo-se criticamente sobre ela (11).

---

<sup>10</sup>ACL, p. 51.

<sup>11</sup>Cfr. EC, p. 91; PO, pp. 114 - 115; ACL, pp. 51 - 53.



A codificação, em suma, é um recurso pedagógico que representa uma situação vivida em torno do qual educador e educandos dialogam na busca de descodificar, ou explicitar, os temas e problemas da realidade.

Entretanto, para se representar os temas vividos por um grupo, é necessário antes identificá-los. Por isso, a educação conscientizadora implica numa prévia investigação temática.

## 2. A INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA E AS FASES DO PROCESSO DE CONSCIEN- TIZAÇÃO

O processo de conscientização se faz pela percepção crítica dos temas da realidade histórica em que se vive. E, se seu conteúdo programático se constitui por esses temas, é preciso que estes sejam investigados.

Entretanto, "'o tema gerador' não se encontra nos ho-  
mens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada  
dos homens. Sô pode ser compreendido nas relações homens-mun-  
do" (12). Daí que a investigação temática deva tomar, como seu  
objeto, o pensar e o agir dos homens sobre a realidade. Por is-  
so mesmo, precisa ser feita por sujeitos em diálogo, no qual se  
manifeste a ação-reflexão deles sobre a situação em que se en-  
contram sendo.

O educador que se aproxima de um grupo para investigar  
seus temas, precisa, antes de tudo, estabelecer uma relação dia-  
lógica com seus componentes. A partir desse diálogo, o grupo já  
vai explicitando seus temas e problemas e sentindo-se desafiado  
por eles. Assim, a investigação temática se faz já educação. Es  
ta se desenvolverá depois como investigação ou desvelamento da  
realidade, quando os temas descobertos no primeiro passo serão  
recolados, de forma mais elaborada, como problemas que reclamam  
nova reflexão-ação. O conteúdo programático da conscientização,  
deste modo, vai se fazendo, renovando-se e ampliando-se conti-  
nuamente.



Na elaboração de um programa de educação de adultos, em uma área camponesa, Paulo Freire desenvolveu uma metodologia própria de investigação temática. Basicamente se constitui de cinco etapas, mais ou menos definidas:

Numa primeira etapa, delimita-se a área em que se vai trabalhar e se procura conhecê-la através de fontes secundárias. Os investigadores fazem uma primeira aproximação da área, procurando estabelecer um diálogo informal com eles. Em reuniões com os indivíduos do local que se dispuserem a trabalhar neste processo de investigação, procura-se, através do diálogo problematizador, explicitar "os núcleos centrais das contradições principais e secundárias em que estão envolvidos os indivíduos da área" (13). Em base a isso, procura-se também detectar o nível de percepção que os indivíduos têm dessas contradições.

Numa segunda etapa, tendo apreendido o conjunto daquelas contradições, os investigadores escolhem algumas, com que serão elaboradas as codificações que vão servir à investigação temática. Estas codificações, ao serem elaboradas, precisam levar em consideração algumas exigências: (a) devem representar situações conhecidas e aspectos concretos das necessidades sentidas pelos indivíduos cuja temática se busca; (b) não podem ter seu conteúdo temático nem demasiadamente explícito, nem demasiadamente enigmático, mas oferecerem várias possibilidades de análise; (c) é necessário que a codificação, refletindo uma situação existencial, constitua objetivamente uma totalidade em que seus elementos se encontrem em interação; (d) que as codificações representem contradições tanto quanto possível "inclusivas" de outras.

Na terceira etapa, tendo sido preparadas as codificações e estudadas pela equipe interdisciplinar todos os possíveis ângulos temáticos nelas contidos, os investigadores voltam à área para inaugurar os diálogos descodificadores nos "círculos de investigação temática". Nestes círculos (compostos de 20 pessoas, no máximo), procede-se a descodificação, em diálogo. O investigador participa "problematizando, de um lado, a situação

---

<sup>13</sup>PO, p. 125.



existencial codificada e, de outro, as próprias respostas que os indivíduos vão dando no decorrer do diálogo" (14). Registra-se tudo, a fim de ser analisado depois. Paulo Freire sugere, ainda, a presença de um psicólogo e de um sociólogo para registrar as reações mais significativas ou aparentemente pouco significativas dos sujeitos descodificadores.

Numa quarta etapa, terminadas as descodificações nos círculos, os investigadores analisam sistemática e interdisciplinarmente as gravações e anotações. Elencam os temas explícitos ou implícitos em afirmações feitas nos "círculos de investigação". Analisam cada tema segundo as várias áreas de conhecimento, buscando seus núcleos fundamentais, que constituirão unidades de aprendizagem relacionadas entre si e darão uma visão geral do tema. A este processo, Paulo Freire chama de "redução" do tema. A equipe poderá constatar a necessidade de acrescentar, ainda, outros temas não sugeridos pelo povo, a fim de facilitar a compreensão, ora da relação entre dois temas da unidade programática, ora das relações entre o conteúdo geral da programação e a visão de mundo que o povo esteja tendo.

Enfim, em uma última etapa, feita a redução da temática investigada, segue-se o trabalho de codificação, isto é, de elaborar as representações dos temas "reduzidos". Os canais de comunicação, ou representação, podem ser (como já vimos), visual (pictórico ou gráfico) táctil ou auditivo. Pode-se usar um só ou mais canais simultaneamente. Elaborado o programa, com a temática já reduzida e codificada, confecciona-se o material didático. Além de fotografias, "slides", cartazes, textos de leitura, podem-se fazer dramatizações ou tomar artigos de jornais ou revistas, textos de livros que apresentem a temática.

No caso de não se dispor dos recursos para esta prévia investigação temática, Paulo Freire sugere aos educadores que, dispondo de um mínimo conhecimento da realidade, tomem alguns temas básicos como "codificações de investigação". A partir destes temas introdutórios iniciariam a investigação temática, para o desdobramento do programa, para o qual poderão contar com a participação ativa dos educandos. "O importante (...) é que,

---

<sup>14</sup>PO, p. 132.



em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros" (15).

José Luis FIORI, baseando-se neste procedimento para a investigação do tema gerador proposto por Paulo Freire, distingue na metodologia do processo de conscientização três fases fundamentais, subdivididas em etapas e, estas, em momentos, cronologicamente sucessivos, mas objetivamente interpenetrados (16).

O processo se constituiria basicamente no seguinte modo:

- 1a. FASE - Eminentemente Investigadora:

esta fase visa perceber como as pessoas de uma comunidade pensam sua realidade, ou o que pensam sobre ela.

- 1a. Etapa - Codificação Existencial:

visa buscar, descobrir e codificar as "situações existenciais estratégicas":

- (a) delimita-se a área em que se atuará com o povo;
- (b) faz-se levantamento bibliográfico a respeito;
- (c) visita-se o campo, observando aspectos da vida da comunidade;
- (d) os observadores reúnem-se para levantar as observações feitas, determinando-se, a partir destas, as situações existenciais que deverão ser fotografadas ou desenhadas.

- 2a. Etapa - Descodificação Existencial:

a partir das discussões sobre as situações projetadas nos

---

<sup>15</sup>PO, p. 141.

<sup>16</sup>Cfr. FIORI, J.L., *Dialectica y Libertad: dos dimensiones de la investigación temática*, (folheto), citado in PO, p. 40.



"círculos de investigação", procura-se determinar a temática significativa. Para isso:

- (a) escolhem-se os grupos que participarão nos "círculos de investigação";
- (b) nos "círculos de investigação", realiza-se a descodificação em diálogo, atuando os três momentos do método dialético: descritivo, analítico regressivo e sintético projetivo. Registra-se tudo mediante gravação e anotações.
- (c) recolhe-se o material relativo a todas as reuniões e se interpreta, tentando determinar o "universo temático" da comunidade.

- 3a. Etapa - Verificação dos Resultados:

com o material recolhido, organiza-se o roteiro para avaliação do material.

- 2a. FASE - Eminentemente Programática:

trata-se de delimitar e organizar o "universo temático" detetado, em termos de um programa a ser elaborado interdisciplinarmente pelas diversas especialidades científicas.

- 1a. Etapa - Tratamento Temático:

os especialistas procuram compreender a totalidade sintética captada, analisando-a, cada um, a partir de sua perspectiva.

- 2a. Etapa - Produção Temática:

cada especialista procura detectar os núcleos fundamentais de seu tema, encadeando-os para dar uma visão do tema "reduzido". Elaboram-se pequenos textos sobre os temas reduzidos, com sugestões para discussão aos quais se agregam outros temas julgados oportunos e necessários.

- 3a. Etapa - Codificação Temática:

escolhe-se, em função da matéria e dos indivíduos a quem se dirige, o melhor canal de comunicação (visual, sensível, au



ditivo ou mixto) para a codificação.

- 4a. Etapa - Confecção do Material Didático:

fotografias, "slides", cartazes, textos de leitura, dramatizações, etc.

- 3a. FASE - Eminentemente Pedagógica:

apresentação dos temas codificados aos educandos: estes temas saíram deles e voltam a eles para que, dialogando sobre esses temas, percebam mais criticamente a própria realidade.

- 1a. Etapa - Apresentação do Programa geral do trabalho para os que participarão daquele processo pedagógico.

- 2a. Etapa - Descodificação Temática:

o diálogo para a descodificação do tema gerador fecundará também o "diálogo" transformador que os elementos do grupo estabelecem com a realidade.

Neste processo perceber-se-ão sempre novos temas, que se constituirão em pontos de partida para a compreensão sempre mais profunda e crítica da realidade.

Esta metodologia de trabalho pedagógico tem o mérito de possibilitar a recuperação dos problemas tal como são vividos e percebidos pelos educandos e propô-los como temas, que comporão o programa de seu processo pedagógico. Concilia, assim, a necessidade de a educação partir da realidade do educando e estar em função dele, com a necessidade de uma programação fundamentada teoricamente. Com isso, por um lado, permite ao educando estabelecer relações efetivas entre a educação e sua vida e, por outro lado, a percepção crítica da própria realidade o desperta para se assumir como sujeito em sua situação.

Além disso, o modo como é encarado o papel do educador, pelo acolhimento à realidade e à iniciativa do educando, possibilita a criação de relações interpessoais em que o educando se sente, pouco a pouco, chamado a se assumir autenticamente como



sujeito de seu processo educacional, em relação com os outros. Neste sentido, o educando experimenta-se como sujeito de seu próprio destino, capacitando-se para assumir uma postura ativa e transformadora também em outros contextos de sua realidade.

Esta metodologia se presta, pois, a um processo educacional libertador. Mas não pode ser aplicada mecanicamente em qualquer contexto e muito menos encarada como "procedimentos técnicos" utilizáveis para quaisquer objetivos educacionais. Seria desvirtuar radicalmente o sentido e a intenção libertadora que anima esta metodologia educacional. O que ela pode sugerir aos educadores é a possibilidade real de, em cada contexto, elaborar-se um modo próprio de trabalho pedagógico que efetivamente se preste à formação do educando como sujeito consciente e participante de sua realidade.

Em suma, neste terceiro capítulo, vimos que o papel do educador no processo de conscientização não é tanto o de orientador e muito menos o de doutrinador. O educador tem a função específica de animar o processo educativo, colhendo os problemas manifestados no diálogo entre os elementos do grupo e reolocando-os como desafios.

Um instrumento utilizável no contexto teórico para favorecer o diálogo problematizador é a codificação e a descodificação temática. O uso destes recursos pressupõe o processo de investigação temática que se interpenetra com a programação e a execução da educação conscientizadora.

Os sujeitos deste processo de investigação são os educandos em diálogo com os educadores. A contribuição específica da equipe de educadores é a de oferecer e utilizar instrumentalização e fundamentação teórica mais ampla para organizarem os temas em um programa. Este, porém, se faz na medida em que é sempre aberto a reformulações e ampliações no próprio processo pedagógico. Deste modo, garante a possibilidade de os educandos serem, em relação entre si e com os educadores, os sujeitos do próprio processo de conscientização.



## C A P Í T U L O   I V

### A CONSCIENTIZAÇÃO NA UNIVERSIDADE

No primeiro capítulo foram indicadas duas exigências intrínsecas ao processo de formação da consciência crítica assumido pelo Primeiro Ciclo: um tipo de relacionamento entre professor-aluno, em base à cooperação e confiança recíproca, e a necessidade de o processo educacional estar em relação dialética com a experiência e a prática social feita pelos educandos. Em base a isso, pôde-se perguntar se na estrutura das relações pedagógicas do Primeiro Ciclo, não foram superadas as formas autoritárias e coercitivas e se é possível, ao Primeiro Ciclo, promover a formação da consciência crítica mais em base à transmissão de um conteúdo teórico do que em base à vivência de uma ação transformadora. Com estas questões, baseando-nos na pesquisa sobre a opinião dos alunos, feita pela professora Marília S. Ramos, pretendeu-se indicar o fato de que a contradição entre professor e aluno e a contradição entre teoria e prática não foram estruturalmente superadas, no processo pedagógico desenvolvido pelo Primeiro Ciclo.

Por contradição professor-aluno, entende-se a relação pedagógica em que o professor assume seu papel de forma autoritária e coercitiva, não criando condições para que o aluno assumisse seu processo educativo como sujeito autônomo em relação com os outros. Por contradição entre teoria e prática na educação, entende-se o esforço por comunicar conceitos ou formar atitudes, sem efetivamente partir da experiência existencial do educando, nem se coligar com uma ação social a ser concretamente desenvolvida: é uma atividade teórica desligada da experiência e da ação transformadora.



Explicitou-se, em seguida, na proposta pedagógica de Paulo Freire a necessidade do diálogo (como forma de superação da contradição entre educador e educando) e a necessidade da praxis (como forma de se superar a contradição entre teoria e prática) inerentes ao processo de conscientização. Verificou-se a metodologia que ele elaborou para atuar o diálogo e a praxis na educação conscientizadora. E agora serão propostos alguns dados para se refletir sobre as condições que se pressupõem à realização, na Universidade, destas exigências inerentes ao processo de formação da consciência crítica.

#### 1. CARACTERÍSTICAS DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE PAULO FREIRE

Em primeiro lugar, é preciso notar que a proposta pedagógica de Paulo Freire foi especificamente no campo da educação popular, no trabalho de alfabetização de adultos. Paulo Freire logo percebeu que a alfabetização não podia se reduzir à tarefa de ensinar a ler e a escrever, mas devia criar condições para a pessoa se inserir criticamente na vida cultural e histórica da sociedade. Não tardou a perceber, porém, que numa estrutura social opressora - em que algumas classes privilegiadas exploram sistematicamente outras classes, mantendo-as alienadas econômica, política, cultural e socialmente - os oprimidos e marginalizados não conseguiriam se promover senão mediante uma luta pela transformação radical dessa estrutura. Daí a necessidade de que a percepção crítica da realidade social se faça no decorrer da transformação radical dessa realidade, no processo de libertação.

Em sua prática pedagógica, Paulo Freire assume decididamente o partido dos oprimidos e se une a estes na luta por sua libertação. E optar por assumir com os oprimidos o processo de libertação implica, por um lado, em construir junto com eles uma nova realidade social e, por outro lado, em lutar contra os opressores, os quais pretendem manter a estrutura social opressora em função de seus privilégios. O processo de conscientização adquire, assim, um sentido político-ideológico mais amplo, na medida em que "se propõe, como prática social, a contribuir pa-



ra a libertação das classes dominadas" (1).

Neste contexto, o objetivo do processo de alfabetização torna-se o de contribuir para que os oprimidos compreendam os problemas de sua própria realidade e assumam conjuntamente a luta pela transformação social.

O conteúdo da alfabetização, para realizar este objetivo, precisa focalizar as próprias necessidades, os problemas e temas vividos pelos alfabetizandos, permitindo que os compreendam de modo radical e global.

Como metodologia de alfabetização e de abordagem desses temas propõe-se o diálogo problematizador, utilizando-se da codificação e descodificação temática: "no contexto teórico" representa-se uma situação existencial e se estabelece um diálogo em torno dela. Procura-se explicitar os elementos contidos na codificação, assim como as relações que estes mantêm entre si e com a realidade vivida. À codificação e à discussão sobre ela, associa-se a palavra geradora, que passa a ser analisada. Decompõe-se a palavra em sílabas, examinando-se o conjunto de sílabas semelhantes. Com estas formam-se novas palavras, com as quais se podem elaborar frases e dissertações. Neste processo de alfabetização, ao mesmo tempo em que se possibilita uma percepção mais crítica da realidade fomenta-se a criatividade: ao perceber-se como criador de representações da realidade por meio de palavras, frases e discursos, o alfabetizando poderá começar a se perceber como fazedor e transformador de seu mundo. Assim, o processo de alfabetização se faz, propriamente, conscientização e encaminha o educando para assumir, junto com outros, o processo de transformação social.

Evidentemente a experiência e a teoria pedagógica de Paulo Freire no campo de alfabetização de adultos junto às classes oprimidas, não pode ser transferida tal e qual para qualquer outra situação educacional. Mas podemos abstrair um núcleo básico de proposta de Paulo Freire que pode servir como ponto

---

<sup>1</sup>ACL, p. 110.



de referência para o trabalho pedagógico em outros contextos e pode, inclusive, indicar uma possível forma de superar as contradições estruturais na relação professor-aluno e na relação teoria-prática existentes no Primeiro Ciclo da PUCSP.

O núcleo da proposta de Paulo Freire é a conscientização, como processo de inserção crítica na realidade. Este processo implica em praxis, isto é, em ação e reflexão sobre a realidade. Estas se realizam na medida em que se problematiza a realidade e se assumem os problemas em diálogo e colaboração com outros sujeitos. Um procedimento metodológico que pode possibilitar o diálogo problematizador é a codificação e descodificação dos temas básicos vividos pelo grupo. Em base à investigação destes temas, pode-se constituir um programa pedagógico, a partir do qual os sujeitos da educação, em diálogo, vão desvelando a realidade como um conjunto de elementos inter-relacionados que os condiciona, ao mesmo tempo em que vão percebendo a necessidade e a possibilidade da intervenção transformadora.

## 2. UM "PROJETO UTÓPICO" PARA A REALIZAÇÃO DA PEDAGOGIA CONSCIENTIZADORA NA UNIVERSIDADE

A título de exemplo e como ponto de referência para uma revisão do processo pedagógico do Primeiro Ciclo, esboçaremos uma possível - isto é, como utopia (2) - programação da atividade pedagógica, dentro dos quadros do Primeiro Ciclo, que operacionalize a proposta de Paulo Freire. Neste esboço se procurará atender à necessidade de que o programa seja elaborado em base às exigências fundamentais dos alunos, de modo a conduzi-los para a prática social transformadora. Atenderá, também à necessidade de que o programa seja elaborado, executado e avaliado em

---

<sup>2</sup> Aqui entendemos a utopia, no sentido assumido por Pierre Furter, como "um fator de transformação social. (...) Cada vez que o educador reflete sobre sua ação e, portanto, pondera as repercussões de uma mudança na educação realiza, de fato, uma utopia. É por isto mesmo que o pensamento utópico é tão ligado à reflexão pedagógica. Com o aparecimento das técnicas de planejamento, o que ainda era aproximativo e subjetivo tornou-se um instrumento eficaz de transformação" (FURTER, Pierre, *Educação e Reflexão*, p. 42).



autêntico diálogo com os educandos. Como recurso metodológico utilizar-se-á principalmente o processo de codificação e descodificação temática, procurando-se integrar as fases investigadora, programática e pedagógica no processo educativo.

Pressupõe-se que o Primeiro Ciclo incorpore em sua estrutura tanto as disciplinas Específicas quanto as disciplinas Comuns; mas o programa se refere, neste caso, somente às cinco disciplinas Comuns. Pressupõe-se, também, que exista uma equipe de professores responsável por cada disciplina Comum. Em torno de cada turma de alunos (com o número máximo de 50 alunos, atualmente), formam-se as "interequipes" de 5 professores, um de cada disciplina. Sua função é a de acompanhar, mediante reuniões semanais, o andamento de cada classe, integrando as perspectivas das cinco disciplinas, para avaliar o processo pedagógico e encaminhá-lo conjuntamente. Cada professor, para cada uma de suas turmas, conta com a colaboração de um ou mais monitores, para o acompanhamento dos alunos em seu processo pedagógico.

A elaboração deste "programa utópico" foi pautada segundo as indicações de José Luis Fiori, e, portanto, pressupõem-se os conceitos e sub-divisões colocadas acima. Este projeto utópico compõe-se de Fases e nestas, por sua vez, de distinguem Etapas. Todos estes momentos, entretanto, se interpenetram, constituindo um único processo pedagógico. É preciso, portanto, compreender dialeticamente estas fases e etapas, isto é, como momentos que se incluem mutuamente, ao mesmo tempo em que se desdobram num processo.

- 1a. FASE - Eminentemente Investigadora:

esta fase visa explicitar os temas e problemas fundamentais dos alunos e o modo como eles os vêem. Desenvolve-se em três etapas:

- 1a. Etapa - Codificação Existencial:

Nesta fase, a se desenvolver antes do início das aulas, procura-se determinar um tema gerador, a partir de pesquisas feitas em anos anteriores e que podem indicar característi-



cas da realidade existencial dos alunos que ingressam na universidade (3). Codifica-se alguma situação existencial que contenha esse tema gerador (4).

- 2a. Etapa - Descodificação Existencial:

Esta etapa pode ser desenvolvida no período logo após o início das aulas. Em torno da codificação estabelece-se o diá-logo descodificador. Registram-se todas as colocações, ex-pressões e momentos que sejam importantes para se detectar o universo temático dos alunos.

- 3a. Etapa - Verificação dos Resultados:

Avalia-se o material recolhido, para se determinar o universo temático a ser tratado e em base ao qual elaborar o pro-grama.

- 2a. FASE - Eminentemente Programática:

Nesta fase trata-se de delimitar e organizar o "universo temá-tico" detectado, em termos de um programa a ser elaborado in-terdisciplinarmente. Pode ser desenvolvida primeiramente pe-las equipes de professores, adaptando-se o programa a cada tur-ma nas interequipes, com a colaboração dos monitores e dos alu-nos que se dispuserem a tal.

- 1a. Etapa - Tratamento Temático:

Cada equipe examina o material recolhido na primeira etapa, procurando explicitar o universo temático em termos globais, assim como os núcleos fundamentais dos temas. Estes são ana-

---

<sup>3</sup>É importante que o tema seja bem aberto, ao mesmo tempo que provoque os alunos a exprimirem aspectos existenciais e fundamentais de sua vida e de seu modo de conceber o mundo. Cada equipe poderá propor um tema, ou uma codificação diferente. Parece importante, entretanto, que todas as equipes cheguem a um certo acordo entre si.

<sup>4</sup>Por exemplo, pode-se tomar o tema do significado da universidade para o aluno e representá-lo mediante a gravura de uma classe de alunos com o professor. Esta etapa seria preparada antes do início das aulas.



lisados pelas equipes, cada uma a partir de sua perspectiva específica.

- 2a. Etapa - Produção Temática:

Os vários grupos temáticos, constituem as unidades dos programas. (Neste momento, parece importante que as equipes cheguem a um acordo quanto ao fato de se tratar de um mesmo tema a partir de perspectivas diferentes, ou se tratar de temas diferentes que se complementam). Talvez se perceba a necessidade de se introduzir outros temas não detectados na primeira fase.

As interequipes retomam os programas gerais elaborados pelas equipes, adaptando-os às necessidades específicas de cada turma. Cada professor, depois, poderá, com seu monitor e seus alunos, recondicionar o programa a cada aula e a cada disciplina.

- 3a. Etapa - Codificação Temática:

Em função do tema e dos indivíduos a quem se dirige, escolhe-se o melhor canal de comunicação para a codificação. As equipes podem preparar várias sugestões.

- 4a. Etapa - Confeção do Material Didático:

As equipes confeccionam materiais didáticos diversos, colocando-os à disposição dos professores e monitores, que podem escolher dentre estes ou elaborar outros, de acordo com as necessidades de cada classe (5).

- 3a. FASE - Eminentemente Pedagógica:

Esta fase (que já estava presente nas fases anteriores e que continua o processo de investigação e programação), encaminha o diálogo entre educadores e educandos sobre os temas levanta

---

<sup>5</sup>No decorrer do processo, os próprios alunos poderão propor temas, elaborá-los, codificá-los e apresentá-los.



dos, para identificar os desafios que reclamam sua ação e reflexão.

- 1a. Etapa - Apresentação do Programa:

Uma vez preparado o programa, este é apresentado aos alunos, abrindo-se um debate a fim de se chegar a um acordo em relação a seus objetivos, conteúdo programático (constituído pelos temas captados na fase investigadora, pelos temas que professores e monitores acrescentaram e pelos temas que agora se julguem necessários), estratégias (atividades pessoais e em grupo a fim de abordar os temas com maior criticidade e profundidade; pode-se, também, estabelecer um cronograma dessas atividades) e avaliação (seu significado - (6) - e seus critérios básicos).

- 2a. Etapa - Descodificação Temática:

No decorrer das aulas em que se dialogam sobre as situações problemáticas concretas, são levantados temas novos que podem ser tomados como temas de pesquisa individual ou de pequenos grupos. Estas pesquisas, inclusive, podem levar os alunos a um contato mais direto com a realidade do povo, deixando de ser meramente teóricas ou bibliográficas, para serem pesquisas de campo. A partir destas, é possível detectar problemas existentes e propor projetos de ação, a serem executados mediante as instituições que na universidade forem se criando com esse objetivo.

Os resultados dessas pesquisas podem ser apresentadas oportunamente ao grupo, para fecundar os debates em classe. Desse modo, torna-se possível estabelecer relações entre o contexto teórico das salas de aula com o contexto prático das atividades universitárias junto à realidade popular.

---

<sup>6</sup> A avaliação, neste processo educativo, assume um significado diferente do que tem na educação tradicional. Ao invés de funcionar como um forte e eficiente instrumento de controle e seleção nas mãos do professor, será uma oportunidade para que alunos e professores possam perceber o sentido do processo educativo. Por isso, basear-se-á na auto-avaliação, tanto individual quanto grupal.



A novidade deste "projeto", em relação ao que está se realizando atualmente no Primeiro Ciclo, está, primeiramente, na fase investigadora, em que se procura explicitar os temas vividos pelos alunos, em base aos quais elaborar o programa (atualmente os programas das disciplinas são elaborados pelas equipes de professores, em base a objetivos gerais pré-estabelecidos). Na fase programática, a novidade está no trabalho conjunto e interdisciplinar de elaboração do programa pelas equipes de professores, com a colaboração dos monitores e dos alunos (a programação das disciplinas do Primeiro Ciclo, tal como é feita atualmente, carece de maior integração, pois o único meio de integração é a explicitação dos objetivos gerais comuns, e cada uma das equipes de professores, a partir deles, elabora e desenvolve seu programa de modo independente; a interdisciplinariedade se reduz ao processo de avaliação, em que os cinco professores das disciplinas comuns da mesma turma de alunos procuram, conjuntamente, seguir e avaliar seus alunos). Na fase pedagógica, a diferença está na condução do programa pelos alunos, monitores e professores, em conjunto, na incorporação dos novos temas que emergem no processo pedagógico e na importância dada às pesquisas e aos trabalhos junto à realidade popular (no processo atual, a programação, uma vez elaborada pelas equipes de professores, é geralmente desenvolvida de modo invariável e de modo preponderantemente acadêmico).

Mesmo assim, este projeto permanece basicamente ambíguo. Por um lado, pretende focalizar os temas fundamentais da realidade dos alunos e encaminhar alguma forma de prática social, no sentido de possibilitar-lhes uma percepção crítica da realidade e suscitar-lhes a necessidade de uma ação transformadora dessa mesma realidade. Por outro lado, o projeto permanece apenas como um aperfeiçoamento do modelo do Primeiro Ciclo, mas ainda está longe de ser um processo de conscientização, em que o processo de formação da consciência crítica se faz no próprio processo de transformação radical da realidade social.

Esta ambiguidade se deve ao fato de que os alunos da universidade não são aqueles elementos do povo engajados na praxis social e revolucionária. São antes, elementos que procuram na universidade apenas um meio de ascensão ou afirmação social, trazendo, em sua maioria, uma experiência de vida individual e



ligada à manutenção do status quo. Não trazem, em geral uma experiência de ação conjunta de transformação social. Vindos de situações e com finalidades diferentes, encontram-se na universidade diante de muitas opções: participar das aulas, das atividades culturais e recreativas, das movimentações político-estudantis, etc. Todavia estas atividades não são, estritamente, praxis revolucionária.

### 3. PROBLEMAS QUE SE COLOCAM À EFETIVAÇÃO DESTE "PROJETO UTÓPICO"

Já ficou claro que o modelo de trabalho pedagógico na linha de Paulo Freire foi colocado aqui apenas como ponto de referência para uma revisão crítica sobre o Primeiro Ciclo da PUCSP. Com efeito, ao se fazer uma proposta pedagógica, na linha de Paulo Freire, para a universidade, emergem os problemas implícitos na proposta de formação da consciência crítica na universidade.

Um problema que se manifesta imediatamente, decorre do fato de que Paulo Freire se dedicou à educação de base (alfabetização) junto ao povo oprimido e marginalizado, enquanto que os universitários provêm, em sua maioria, das classes sociais mais privilegiadas ou em ascensão social (7).

<sup>7</sup> É o que podemos constatar a partir da pesquisa elaborada, em 1974, pelo Instituto Gallup de Opinião Pública, a respeito das Características dos Alunos da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: "Aplicando às famílias dos alunos da PUC os critérios de classificação sócio-econômica usuais para a categorização da população paulistana quanto aos seus itens de conforto, observa-se que os alunos da PUC pertencem predominantemente às classes A e B (81%) em comparação com a população paulistana (A + B = 51%).

CLASSIFICAÇÃO SÓCIO-ECONÔMICA		
	PUC	S.P.
A	44%	13%
B	37%	38%
C	12%	35%
D	7%	14%
TOTAL	100%	100%

(Fonte: Instituto Gallup de Opinião Pública, Características dos Alunos da PUC, São Paulo, 1974, pág. 17).



Para Paulo Freire são propriamente os oprimidos que sentem a necessidade da conscientização como aspecto fundamental de seu processo de libertação e são eles que tem a "vocaçãõ" de libertar a si mesmos e aos opressores (8), lutando para a transformação radical da estrutura social opressora. Os privilegiados neste sistema, ao contrário, nem sentem a necessidade de mudar, nem são os mais indicados para assumir a liderança de um processo de transformação radical da sociedade. Isto porque a realização de seus interesses de classe estão ligados à manutenção do status quo. Além disso, os problemas e o conteúdo da experiência existencial dos socialmente privilegiados são muito diferentes e até mesmo opostos aos problemas dos oprimidos.

Como, então, trabalhar em termos de conscientização, com os universitários que provêm, em sua maioria, de classes sociais privilegiadas? Estarão eles sentindo a necessidade de perceber criticamente a realidade para transformá-la ou, ao menos, estarão abertos a isso? Poderão eles assumir algum papel no processo de libertação? Poderão eles se identificar com os problemas dos oprimidos e assumir junto com eles o processo de transformação radical da realidade? E, mesmo que pertencentes a estratos sociais mais ou menos homogêneos, os universitários pro-

Uma pesquisa mais recente, foi feita pelo prof. Edênio do Valle, com 676 alunos, casualmente escolhidos entre alunos do Primeiro Ciclo, no segundo semestre de 1976, identificando o nível sócio-econômico, por auto-atribuição.

Nível Sócio-econômico dos Alunos do Primeiro Ciclo da PUCSP (auto-atribuição)		
CLASSE	N	PORCENTAGEM
Inferior	4	0,59%
Média inferior	77	11,39%
Média	430	63,60%
Média superior	152	22,48%
Superior	13	1,92%

(Fonte: VALLE, Edênio, "A secularização das atitudes dos universitários em face do matrimônio e da família", em *Atas do Seminário da CNBB, ABESC e CERES, Secularização no meio universitário*, Rio de Janeiro, 1977, p. 65-82.

As duas pesquisas de que se dispõe confirmam que a maioria dos alunos da PUCSP (81% a 88%) provêm das classes sociais mais privilegiadas.

<sup>8</sup>Cfr. PO, pp. 35 e 43.



vêm de contextos concretos diferentes, trazendo, portanto, conteúdos de experiência, formação, opções diferentes e até opostos entre si. Será possível a eles perceber problemas comuns em torno dos quais dialogar e agir conjuntamente?

Estas questões, em última análise, levantam o problema da possibilidade de um trabalho pedagógico de linha libertadora na universidade.

Por linha libertadora, a ser assumida pela universidade, entende-se, aqui a opção que esta faz de desenvolver suas atividades (ensino, pesquisa e extensão) num processo de ação e reflexão junto como o povo e, especialmente, com os oprimidos. Neste sentido, a universidade se preocuparia principalmente com os problemas do povo oprimido, se abriria a ele e trabalharia em função dele ou com ele. Seria necessário, para isso, desenvolver muito mais as atividades de extensão e pesquisa ligadas ao povo oprimido e articular com elas a atividade pedagógica. Esta levaria os alunos a tomar contato com os problemas dos oprimidos e, pouco a pouco, a atuar de formas diversas com eles, na busca de soluções a esses problemas.

A atividade pedagógica universitária poderia, assim, se tornar libertadora. Antes de tudo, libertadora para os alunos universitários, pois, ao entrarem em contato com os problemas dos oprimidos, poderão questionar-se a respeito de seus próprios problemas básicos, a respeito da relação que estes têm com aqueles e a respeito de sua própria opção de vida. Poderão, assim, descobrir formas de superar os mitos e seus ideais de vida burguesa, que muitas vezes são humanamente inautênticos.

Assim, a atividade pedagógica, mediante o diálogo problematizador, levaria, primeiramente, os alunos a perceberem de maneira crítica as diferentes perspectivas a partir das quais eles experimentam os problemas fundamentais da sociedade, de modo que assumam a necessidade de sua solução radical; em seguida, levaria os alunos a descobrirem como estes problemas se relacionam, ou contradizem, também com os da população oprimida; enfim, despertaria a necessidade de descobrir e construir formas de ação e reflexão com os grupos oprimidos.

Conduzindo-se assim a atividade pedagógica e articulando-a com as atividades de pesquisa e extensão, a ação e reflexão



dos universitários junto com o povo oprimido poderá resultar na elaboração de alguns subsídios necessários para que este assumam e conduza mais adequadamente o próprio processo de libertação (9). Neste sentido, as atividades universitárias podem ser consideradas libertadoras também em relação ao povo oprimido.

Uma outra questão decorre do fato de que os alunos que ingressam na universidade provêm, na sua maioria, de um tipo de educação que reforça a passividade e o individualismo; enquanto que a proposta pedagógica freireana baseia-se na participação responsável e no diálogo entre "sujeitos".

Como reagirão, então, os alunos à proposta de que assumam seu processo educacional em diálogo com os outros (professores, monitores e colegas)?

É possível, por um lado, que tendam a assumir atitudes individualistas ou monopolizadoras, que podem levar o diálogo a descambar na polêmica. Mas, aí, parece importante a intervenção dos educadores para questionar tais atitudes, despertando a necessidade de superá-las.

É provável, ainda, que muitos assumam, inicialmente, atitudes de comodismo e dependência. Também frente a reações como estas, parece indispensável a presença do educador, para explicitar as necessidades que emergem do próprio processo de desenvolvimento individual e grupal, dando condições de o aluno responder a estas necessidades em base à sua livre opção.

É possível, também, que alguns sintam medo de assumir a própria liberdade. Parece, então, importante refletir constantemente tanto sobre os limites quanto sobre as possibilidades que o indivíduo realmente tem em sua situação, a fim de que desenvolva sua capacidade de optar e agir criticamente.

---

<sup>9</sup>É evidente que, nas atuais condições em que a universidade se encontra voltada para interesses dos privilegiados, um trabalho na linha libertadora encontraria sérias resistências e poderia ter um raio de ação bastante restrito. Mesmo assim, a partir de um trabalho assim, é possível, esperar que, além de alguns poucos universitários que possivelmente assumiriam de modo mais profundo o processo de libertação, a maioria dos que tomarem contato com estas ações sejam, ao menos uma vez na vida, questionados e despertados para essa problemática.



Estas questões a respeito da passividade e individualismo dos alunos levantam o problema também do papel do professor, pois sua intervenção se faz necessária para questionar tais atitudes e despertar neles a necessidade de se inserir ativa e criativamente no processo educacional, assim como de participar do processo de transformação social.

Deste modo, essas questões remetem a problemas relativos à atuação do professor. Entre estes, alguns se referem principalmente à opção ética e política, assim como à sua capacitação para um tipo de proposta educacional baseada no diálogo e na praxis.

Com efeito, para ser capaz de desenvolver com os educandos um diálogo crítico em torno de uma praxis social, é preciso que, por um lado, o educador seja capaz de desenvolver um autêntico diálogo e de superar as formas domesticadoras de educação e, por outro lado, que esteja engajado em uma praxis social junto com os educandos. Como, então, formar adequadamente os educadores para o diálogo, ou como podem eles desenvolver sua prática educativa ligada à praxis revolucionária?

Este problema da atuação dos educadores universitários insere-se no âmbito mais amplo das relações entre universidade e povo, entre universidade e os grupos que promovem a praxis revolucionária. Como pode a universidade aliar-se ao povo e contribuir efetivamente para incrementar seu processo de libertação? Este problema torna-se mais grave ainda pelo fato de a universidade estar ligada à classe dominante (interessada na manutenção do status quo), tanto porque seus integrantes pertencem às camadas sociais mais elevadas, quanto porque sua autonomia é condicionada pelo poder político.

Assim, esta questão se liga ao problema da relação entre educação e sociedade e, particularmente entre instituição educativa e poder político.

Com efeito, "a sociedade, que estrutura a educação em função dos interesses de quem tem o poder, encontra na educação um fator fundamental para a preservação deste poder" (10). As-

---

<sup>10</sup>D, p. 30.



sim, "numa sociedade de classes, são as elites do poder, necessariamente, as que definem a educação e, conseqüentemente, seus objetivos. E estes objetivos não podem ser, obviamente, endereçados contra os seus interesses ..." (11).

Será, então, possível propor, como objetivo em uma universidade, a formação da consciência crítica encaminhada para a transformação radical da estrutura social, sendo esta oposta aos interesses das elites que detêm o poder?

Paulo Freire afirma que "seria ingenuidade primária esperar de tais elites que pusessem em prática, ou que consentissem ser postas em prática, em caráter geral e sistemático, uma educação que, desafiando o povo lhe permitisse perceber a 'raison d'être' da realidade social. O máximo que tais elites permitem é a expressão verbal de tal educação e, vez ou outra, algumas experiências, logo paralizadas, se revelam algum perigo à estabilidade" (12).

De fato, em sua atuação no Brasil, ele pôde começar a organizar e desenvolver um plano de alfabetização de adultos, na linha de conscientização. Mas o golpe militar de '64 veio interromper este trabalho e considerá-lo perigoso e subversivo.

Assim, parece que a educação conscientizadora pode ser praticada em nível institucional só quando a sociedade se tiver transformado radicalmente. É o que aconteceu recentemente em Guiné-Bissau (13) onde Paulo Freire, juntamente com sua equipe, foi convidado pelo governo de base popular, que tomou o poder após a luta de libertação contra o colonialismo português, para asessorar a implantação de um sistema educacional de linha liberadora.

Entretanto, isto não quer dizer que, nas atuais circunstâncias em que se encontram as instituições educacionais brasileiras - e, neste caso particular, a PUCSP - seja absolutamente impossível ou inútil propor a formação da consciência críti-

---

<sup>11</sup>ACL, p. 116. Cfr. também BERGER, M., *Educação e Dependência*, pp. 303 - 304.

<sup>12</sup>ACL, p. 116.

<sup>13</sup>Cfr. FREIRE, P., *Cartas à Guiné-Bissau*.



ca na dimensão de transformação social. O processo histórico em que estamos inseridos sempre nos condiciona e limita, mas também abre muitas possibilidades de ação transformadora. Se prestarmos atenção às "brechas" que a história nos abre, descobriremos, sem dúvida, muitas formas de atuar, no campo da educação, no sentido de promover a formação da consciência crítica e de incrementar o processo de transformação radical da sociedade. É justamente a necessidade de descobri-las e de trazê-las à prática, em cada situação histórica particular, o desafio que se apresenta àqueles que assumem a educação numa perspectiva libertadora.



## C O N C L U S Ã O

Este trabalho se propôs contribuir para esclarecer o significado de consciência crítica e de suas dimensões pedagógicas, particularmente no campo da educação universitária.

A partir dos documentos do Primeiro Ciclo e da colocação de Álvaro Vieira Pinto, pôde-se caracterizar a consciência crítica como a percepção dos fenômenos em suas inter-relações e num processo global, em base à qual o sujeito situa-se na realidade e se assume, junto com outros, como agente de transformação da mesma.

No decorrer da análise dos documentos do Primeiro Ciclo, para caracterizar a consciência crítica, já se levantaram duas questões a respeito de sua proposta pedagógica. Questionou-se, primeiramente, se na estrutura das relações pedagógicas entre professores, monitores e alunos não foram superadas ainda as formas autoritárias e coercitivas de interação. Questionou-se também o fato de o Primeiro Ciclo pretender contribuir para a formação da consciência crítica mais em base à transmissão de um conteúdo teórico do que em base à vivência de uma ação transformadora.

As pesquisas elaboradas a partir da opinião dos alunos do Primeiro Ciclo acusaram realmente, por um lado, a presença de formas coercitivas e domesticadoras de interação pedagógica e, por outro lado, o conteúdo "estudado de modo superficial". A interpretação destes fatos levantou a questão da presença da contradição professor-aluno, na estrutura das relações pedagógicas, e da contradição teoria-prática, no trabalho pedagógico de formação da consciência crítica desenvolvido pelo Primeiro Ciclo. A presença destas contradições resta por ser confirmada mediante uma pesquisa a respeito do trabalho pedagógico efetivamente



desenvolvido pelo Primeiro Ciclo. Entretanto, o levantamento da questão serviu para tornar evidente a necessidade de se explicitar as exigências pedagógicas para a formação da consciência crítica.

A reflexão, feita a partir da proposta de Paulo Freire, mostrou que a educação, para ser conscientizadora, precisa incorporar estruturalmente a praxis, pela qual os sujeitos se inserem na ação transformadora, e o diálogo, no qual os sujeitos problematizam o próprio mundo e a própria ação, procurando compreender profundamente seu significado e conferir-lhe um novo sentido.

Assim, evidenciou-se que a educação conscientizadora deve ser necessariamente praticada como um diálogo sobre os problemas da realidade e sobre os que surgem na ação transformadora do próprio mundo.

Como ponto de referência a partir do qual os educadores poderão pesquisar recursos e procedimentos metodológicos para encaminhar o diálogo problematizador, foram indicadas a codificação e descodificação temáticas assim como a integração das fases investigadora, programática e pedagógica do processo de conscientização.

Esta metodologia foi "operacionalizada" em um modelo "utópico", segundo os quadros da proposta do Primeiro Ciclo, para indicar sua originalidade e viabilidade teórica.

Entretanto, ao se confrontar este "projeto utópico" com a situação atual, pode-se entrever muitos problemas. Dentre estes, foram levantados alguns que resultam da proveniência social privilegiada dos alunos universitários e de seu distanciamento da realidade popular, assim como de seu despreparo para assumir o diálogo problematizador típico do processo de conscientização. Estes problemas se relacionam com a atuação do educador, que é condicionada pela sua opção ética e política, assim como por sua capacitação para assumir o diálogo em torno de uma praxis social. Mas, como a atuação do educador insere-se em uma instituição educativa, sua ligação com a praxis revolucionária depende, por um lado da relação que a universidade pode estabelecer com os grupos do povo oprimido que promovem o processo de libertação, e, por outro lado, dos condicionamentos que o poder políti



co impõe à instituição educativa.

Em suma, a atuação das exigências pedagógicas para a formação da consciência crítica - do diálogo e da praxis - na universidade (e, portanto, no Primeiro Ciclo) defronta-se com sérias resistências, tanto por parte dos alunos, quanto por parte dos professores. A raiz destes problemas pode estar, por um lado, no fato de que os universitários estejam ligados às classes e grupos sociais dominantes e, conseqüentemente, são os menos aptos e menos interessados em promover uma transformação radical da realidade. Com efeito, se a consciência crítica forma-se em base a uma praxis revolucionária, falta aos universitários, que são desengajados desta praxis, uma condição fundamental para assumirem adequadamente o processo de formação da consciência crítica. Por outro lado, permanece o problema de como articular os trabalhos da universidade com os grupos que assumem autenticamente o processo de transformação radical da sociedade.

Estes problemas levam a questionar radical e globalmente a proposta de promover a formação da Consciência Crítica, assumida pelo Primeiro Ciclo da PUCSP.

Evidentemente, esta dissertação foi alimentada pela crença de que a universidade só poderá assumir seu papel na formação da consciência crítica e incrementar o processo de transformação radical da sociedade brasileira, na medida em que se voltar para o povo oprimido e assumir uma postura realmente crítica frente à sociedade. Entretanto, a concretização desta necessidade permanece um desafio vivo a todos aqueles que se propõem atuar no campo da educação, como agentes de transformação social.



## B I B L I O G R A F I A

- ABREU, Maria Célia T.A., O Papel de Professor das Disciplinas Comuns do Primeiro Ciclo de Ciências Humanas e Educação da PUCSP na Concepção Deles Mesmos (tese de mestrado), S. Paulo, PUCSP, 1975.
- ARROYO, Jesus, Paulo Freire - su ideologia y método, Zaragoza (Espanha), Editorial Hechos y Dichos, 1973.
- BERGER, Manfred, Educação e Dependência, Porto Alegre, DIFEL, 1976.
- CASTELO, José Alberto M., O Papel de Professor das Disciplinas Comuns do Primeiro Ciclo de Ciências Humanas e Educação da PUCSP, na Concepção dos Alunos (tese de mestrado), S. Paulo, PUCSP, 1975.
- CELAM (Consejo Episcopal Latino Americano), Los Cristianos en la Universidad, Bogotá, Departamentos de Educación (DEC) y de Pastoral Universitária (DPU), 1967.
- CUNHA, Luis Antônio, Educação e Desenvolvimento Social no Brasil, Rio de Janeiro, F. Alves, 1975.
- FIORI, José Luis, Dialectica y Libertad: dos dimensiones de la investigación temática, (folheto) Santiago, ICIRA, 1968.
- FRANCO, Fausto, El Hombre: Construcción Progressiva - La Tarea Educativa de Paulo Freire, Madrid, Editorial Marsiega, 1973.
- FREIRE, Paulo, Ação Cultural para a Liberdade, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976. (ACL).
- \_\_\_\_\_, Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.



FREIRE, Paulo, Concientización, Buenos Aires, Ediciones Busqueda, 1974.

\_\_\_\_\_, "Escola Primária para o Brasil", in Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Abril-junho, 1961, pp. 15 - 33.

\_\_\_\_\_, Educação como Prática da Liberdade, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974, 4a. ed. (EPL).

\_\_\_\_\_, Educación y Cambio, Buenos Aires, Ediciones Busqueda, 1976.

\_\_\_\_\_, Extensão ou Comunicação?, trad. de Rosisca Darcy de Oliveira, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975, 2a. ed. (EC).

\_\_\_\_\_, La desmitificación de la concientización y otros escritos, Bogotá, Editorial América Latina, 1975.

\_\_\_\_\_, Pedagogia do Oprimido, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975, 3a. ed. (PO).

FREIRE, Paulo e ILLICH, Ivan, Diálogo - Analisis crítico de la "desescolarización" y "concientización" en la conyuntura actual del sistema educativo, Buenos Aires, Ediciones Búsqueda, 1975. (D).

FURTER, Pierre, Educação e Reflexão, Petrópolis, Vozes, 1975, 8a. ed.

GADOTTI, M., L'Education contre l'education - L'oubli de l'education au travers de l'Education Permanente, (tese de doutoramento), Université de Genève - Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, 1977.

GUTIÉRREZ, Gustavo, Teologia de la Liberación - perspectivas, Salamanca (Espanha), Ediciones Sígueme, 1975, 7a. ed.

HEGEL, G.W.F., Fenomenologia del Espiritu, trad. espanhola de Wenceslao Roces e Ricardo Guerra, México, Fondo de Cultura Económica, 1966.

\_\_\_\_\_, La Fénomênologie de L'Esprit, trad. de Jean Hyppolite, Paris, Aubier Montaigne, 1946.



- HYPOLITE, Jean, Gênese et Structure de la Phénoménologie de L'Esprit, Paris, Aubier Montaigne, 1946.
- LEFEBVRE, Henri, Lógica Formal/Lógica Dialética, trad. de Carlos Nelson Coutinho, Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1975.
- LUIJPEN, W. Introdução à Fenomenologia Existencial, trad. de Carlos Lopes Mattos, S. Paulo, Editora Pedagógica e Universitária Ltda (EPU), 1973.
- MASETTO, Marcos Tarciso, A Relação Professor-Aluno na Proposta do Primeiro Ciclo da PUCSP para as Áreas de Ciências Humanas e Educação - Explicitação de seu embasamento teórico em Psicologia Educacional (tese de mestrado), S. Paulo, PUCSP, 1975.
- OLABUENAGA, J.I. Ruiz e outros, Paulo Freire - Concientización y Andragogia, Buenos Aires, Editorial Paidós, 1975.
- PINTO, Álvaro Vieira, Ciência e Existência, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.
- \_\_\_\_\_, Consciência e Realidade Nacional, 2 vol., Rio de Janeiro, MEC - ISEB, 1960.
- RAMOS, Marília Sampaio, Estudo da Opinião do Aluno sobre o Curso Básico da PUCSP para as Áreas de Ciências Humanas e Educação (tese de mestrado), S. Paulo, PUCSP, 1977.
- REIS FILHO, Casemiro dos, "Reforma Universitária e Ciclo Básico: modelo viável", in GARCIA, Walter E. (organizador), Educação Brasileira Contemporânea: Organização e Funcionamento, S. Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1976, pp. 195 - 224.
- RIBEIRO, Sylvia Aranha de Oliveira, Em Busca de Uma Metodologia para uma Educação Libertadora - Contribuição ao Ensino da Filosofia no Segundo Grau (tese de mestrado), S. Paulo, PUCSP, 1977.
- RICOUER, Paul, Da Interpretação - ensaio sobre Freud, trad. de Hilton Japiassu, Rio de Janeiro, Imago Editora Ltda., 1977.
- SAVIANI, Dermeval, "A Filosofia na Formação do Educador", in Rev. Didata, cad. 1, 1976, pp. 11 - 26.



SAVIANI, Dermeval, "Análise Crítica da Organização Escolar Brasileira, através das leis 5.540/68 e 5.692/71", in GARCIA, Walter E. (organizador), Educação Brasileira Contemporânea: Organização e Funcionamento, S. Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1976, pp. 174 - 194.

\_\_\_\_\_, Educação Brasileira - Estrutura e Sistema, S. Paulo, Saraiva, 1975, 2a. ed.

\_\_\_\_\_, "Estruturalismo e Educação Brasileira" in Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, nº 134, abril-junho, 1974.

TOLEDO, Caio Navarro, ISEB: Fábrica de Ideologias, S. Paulo, Ed. Ática, 1977.

VÁRIOS, A Firmeza-Permanente - A Força da Não-Violência, S. Paulo, Loyola-Vega, 1977.

VASQUEZ, Adolfo Sánchez, Filosofia da Praxis, trad. de Luiz Fernando Cardoso, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.



## D O C U M E N T O S

1. Estatutos da PUCSP. Aprovado pelo Conselho Universitário, em 19/5/70 e pelo Conselho Federal da Educação a 6/5/71. Diário Oficial da União de 16/3/1971. Publicado.
2. Projeto do Ciclo Básico da Pontifícia Universidade Católica de S. Paulo. Profs. Casemiro dos Reis Filho, Joel Martins e José Massafumi Nagamini, coordenando uma comissão de professores. Setembro de 1970. Publicado.
3. Documento Base para os Ciclos Básicos (Primeiros Ciclos) de Ciências Humanas e Educação, Ciências Biológicas e Médicas e Ciências Matemáticas e Físicas. Apresentado pela portaria 9/71 da Reitoria. Fevereiro de 1971. Não Publicado.
4. Objetivos do Curso Básico. Elaborado pela Comissão Diretora do Ciclo Básico. Fevereiro de 1972. Não Publicado.
5. Subsídios para a Fundamentação da Estrutura Curricular da PUC. Elaborado pelos Professores Dermeval Saviani e Casemiro dos Reis Filho, a pedido da Comissão Geral da Coordenação de Currículos e por ela discutido e aprovado, em reunião de 3/5/72. Publicado.
6. Plano do Ciclo Básico de Ciências Humanas e Educação. Elaborado pela Comissão Diretora, 1973. Projeto não Publicado.
7. Primeiro Ciclo (Básico) de Ciências Humanas e Educação - Plano Acadêmico. Organizado pela Comissão Diretora, 1973. Publicado.
8. Plano Acadêmico do Primeiro Ciclo de Ciências Humanas e Educação. Organizado pela Comissão Diretora, 1974. Publicado.



9. Plano Acadêmico - Primeiro Ciclo de Ciências Humanas e Educação. Organizado pela Comissão Diretora, 1975. Publicado.
10. Boletim Informativo do Primeiro Ciclo de Ciências Humanas e Educação - Apresentação do Ciclo Básico. Organizado pela Comissão Diretora. Março - 1976. Publicado.
11. Boletim Informativo do Primeiro Ciclo de Ciências Humanas, de Ciências Jurídicas e Econômicas e de Educação. Apresentação do Ciclo Básico. Organizado pela Comissão Diretora. Março - 1977. Publicado.
12. Boletim Informativo do Primeiro Ciclo de Ciências Humanas, de Ciências Jurídicas e Econômicas e de Educação. Apresentação do Ciclo Básico. Organizado pela Comissão Diretora. Março - 1978. Publicado.
13. Fundamentos Filosóficos do Projeto do Primeiro Ciclo de Ciências Humanas e Educação. Organizado pela Comissão Diretora. 1974. Não Publicado.
14. Conjunto das Disciplinas Comuns. Organizado pela Comissão Diretora. 1974. Não Publicado.
15. Portaria 24/72 da Reitoria da PUCSP. 19/4/72. Publicada.
16. Portaria 29/71 da Reitoria da PUCSP. 15/9/71. Publicada.
17. Ficha de Avaliação Conjunta - Disciplinas Comuns do Ciclo Básico de Ciências Humanas e Educação. 1975. Publicada.
18. Processo de Avaliação do Básico - Introdução da Auto-Avaliação. Elaborado por uma Comissão de Professores das Disciplinas Comuns do Primeiro Ciclo de Ciências Humanas, de Ciências Jurídicas e Econômicas e Educação. Fevereiro de 1978. Publicada.
19. Objetivos do Básico. Elaborado pela mesma comissão citada acima. Fevereiro de 1978. Publicada.