

Consciência universitária e comunidade¹

*Cezar Wagner de Lima Góis*²

RESUMO - Neste trabalho buscamos enfatizar a relação entre consciência universitária e comunidade desde a Teoria Histórico-Cultural da Mente (Vygotski) e a Teoria da Educação Libertadora (Freire), porém integrando a essa base algumas contribuições do Desenvolvimento Comunitário e o debate atual sobre a universidade brasileira com relação a seu compromisso científico-ético-social com nossa população. Partimos da consciência como uma categoria básica da Psicologia, tanto no processo de humanização do indivíduo, como no processo de desenvolvimento cultural de uma sociedade, para chegarmos à problematização do saber universitário e suas implicações na população brasileira.

Palavras-chave: consciência, universidade, desenvolvimento comunitário.

Psicologia

Universitary conscience and community

ABSTRACT - In this paper we try to focus the relation between university conscience and community since the Historical Cultural Theory of the Mind (Vygotski) and the Liberator Education Theory (Freire), but also adding to this basis some contributions of the community development and the actual debate about the brazilian university related to its ethical, social and scientific commitment with our population. We start from conscience as a basic category of psychology in the humanizing process of the individual as well as in the cultural process of development of a society, to get to the problem matter of the university knowledge and its consequences to the brazilian people.

Key words: conscience, university and community development.

¹ Conferência realizada na Faculdade de Ciências da Saúde - UniCEUB, Brasília, em 14 de dezembro de 2001.

² Doutor em Psicologia pela Universidade de Barcelona, Professor de Psicologia Comunitária e Psicologia do Trabalho do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Ceará. e Assessor do Instituto Paulo Freire, ONG de Estudos Psicossociais – Ceará.

Estar aqui, no Centro Universitária de Brasília – UniCEUB, significa o retornar a bons e importantes momentos de minha vida e, mais especificamente, de minha formação acadêmica. Tem o sentido de reencontro com a raiz de minha formação acadêmica, com pessoas muito importantes para mim, como o Professor Abib Any Cury, o Professor Edgard Van den Beusch, bem como meus amigos-irmãos desde o tempo de estudante e dos laboratórios de Fisiologia e de Psicologia, Ruy Mattos, Roberto Crema e Diógenes Segundo de Carvalho. Este momento traz-me, também, lembranças de tantos outros companheiros e companheiras da vida universitária no CEUB.

Traz-me lembranças da equipe de futebol do CEUB, da qual participei. Do glorioso time do “CEUBA”, como dizia um famoso torcedor, sempre presente em nossos jogos. Vi os primeiros passos do CEUB e, hoje, o vejo transformado em UniCEUB. Parabéns a todos seus sonhadores e construtores, professores, professoras, funcionários e estudantes! Agradeço ao Prof. Abib Cury, querido mestre, o convite para falar sobre consciência universitária e comunidade.

Falarei desse tema por um caminho um pouco diferente. Transitarei pela consciência, pela educação e pelo desenvolvimento local e comunitário. Primeiramente, devo ressaltar que a consciência, por mais que empreguemos este conceito e a consideremos uma categoria básica em Psicologia, é um tema ainda hoje cheio de controvérsias. As perguntas sobre sua natureza, sua relação com o cérebro e suas implicações empíricas e morais fazem parte da preocupação de cientistas e do homem comum que, em seu cotidiano, tentam explicá-la. Por ser um tema multidimensional e multidisciplinar, apresenta enfoques bastante diferenciados, porém todos eles girando em torno de duas grandes questões: a) a capacidade do ser humano de conhecer o mundo (objetivo e subjetivo) e b) de comportar-se moralmente nele (controle de si mesmo).

Para o Dicionário da Real Academia Espanhola, a consciência é:

1. Propriedade do espírito humano de reconhecer-se em seus atributos essenciais e em todas as modificações que em si mesmo experimenta. / 2. Conhecimento interior do bem e do mal. / 3. Conhecimento exato e reflexivo das coisas.

A definição do dicionário abarca os aspectos mais considerados na tentativa de compreender a consciência ao longo do tempo, ou seja, enfoca a capacidade do ser humano de conhecer a si mesmo e as coisas (cognição, reflexão), e de distinguir entre o bem e o mal (consciência moral, consciência religiosa).

Outro aspecto a considerar na definição da Real Academia Espanhola é o da compreensão da consciência como uma propriedade do espírito humano, quer dizer, que é própria do ser humano e não dos outros animais. Porém falta explicar se a consciência é própria de um espírito humano *a priori* (ideal) ou de um espí-

rito que se forma e se desenvolve a partir das condições materiais da vida social, ao longo do processo de hominização e de humanização, sendo, portanto, um espírito que se origina na história. Hoje em dia essa discussão segue por campos diversos do conhecimento, porém sem chegar a uma aproximação razoável entre os distintos pontos de vista.

Uma das discussões atuais sobre a consciência versa sobre questões relativas a seus tipos e níveis. Encontramos a consciência enfocada como: Consciência visual (Crick, 1996); consciência social (Marx, 1984), consciência cósmica (Weil, 1978), consciência mítica (Curi Beaini, 1995), consciência ampliada pela vontade (Ouspensky, 1979), consciência intuitiva (Welter, 1998), consciência ampliada (Grof, 1988, 1994), consciência oprimida (Fannon, 1979, 1983), consciência moral (Morin, 1994) e consciência política (Gramsci, 1981). Cada autor, segundo suas orientações epistemológicas e metodológicas, inclusive ideológicas, enfoca a consciência de distintas maneiras, seja como epifenômeno ou como algo inerente aos processos psicológicos superiores, formada e desenvolvida pela atividade humana.

Não obstante as diferenças, em todos os enfoques mencionados estão presentes a consciência da realidade objetiva e a autoconsciência. O tema da consciência é, também, fonte de controvérsias na Psicologia desde finais do século XIX. Seu debate científico começou dentro da discussão sobre a validade dos distintos métodos de pesquisa do psiquismo, seus resultados e suas respectivas interpretações, pelos trabalhos de Wundt, William James, Sèchenov, Pavlov, Ebbinghaus, Koffka, Köhler, Watson, Spranger, Freud e outros. Parecia, inclusive, que o tema do psiquismo se confundia com o próprio destino da ciência psicológica e, de fato, se confundia, segundo Vygotski.

Para uns pesquisadores, a Psicologia podia ser reduzida aos reflexos do cérebro; para outros, a uma fenomenologia do espírito ou a uma Psicologia científica objetiva. Enquanto, por exemplo, a Reflexologia excluía os fenômenos psíquicos de seu campo de investigação, a Psicologia idealista estudava a mente excluindo, tudo o mais.

Darwin (1968) explicou a origem da experiência hereditária (comportamento da espécie) mediante a seleção natural; Pavlov (1968) descreveu o mecanismo da multiplicação da experiência hereditária (reflexos incondicionados) pela experiência individual (reflexos condicionados), ou seja, estabeleceu a relação entre os dois tipos de reflexos do cérebro e explicou como se amplia a capacidade de adaptação do animal ao meio-ambiente. Sem dúvida, porém, estas duas grandes contribuições não são suficientes para explicar a conduta humana, a qual inclui, além das experiências anteriores, segundo Vygotski (1991), a experiência histórica (de gerações), a experiência social (entre pessoas) e a

experiência duplicada (planejar e depois realizar). Aí estão implicadas as mudanças qualitativas produzidas na passagem da mente animal para a mente humana ou cultural, assim como o desenvolvimento dos instrumentos, da fala e, por conseguinte, da consciência.

Dado que não se pode reduzir a consciência ao estudo do comportamento animal, nem isolá-la do desenvolvimento cultural e nem das relações sociais, o tema da consciência segue sendo um problema de importância e interesse no debate atual. De acordo com Rubinstein (1978), no início do século XX ocorreu um importante debate sobre a consciência a partir do famoso artigo de William James – **Existe a consciência?** Recentemente, em 1997, o debate centrou-se na questão: **Que é a consciência?** A provocação foi feita pelo *Journal of American Psychoanalysis Association*, vol. 45 (3) e ocupou um espaço de 98 páginas do jornal. Desse debate participaram 12 cientistas que comentaram o tema da consciência a partir das idéias de Solms (1997), com respeito ao que é a consciência e sua distinção em consciência reflexiva e em consciência primária, além de questões relativas à relação entre percepção interna e percepção externa. É evidente em todos os artigos desse debate o intento de considerar a consciência desde distintas disciplinas.

O evidente é que, até hoje, segundo Velmans (1997), o debate implica diversas perguntas que vão desde questões teóricas sobre a natureza fundamental da consciência a perguntas empíricas sobre a sua relação com o cérebro. O problema é antigo e o debate continua. Interessado nesse debate multidisciplinar está o “*Laboratório Virtual Estudo Multidisciplinar da Consciência*”, do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina – Brasil, cujo objetivo é o de realizar através da internet estudos e discussões com relação ao tema.

Atualmente, avançamos muito no estudo psicológico e semiótico da consciência, como também a respeito da relação entre cérebro e atividade consciente (Rose, 1973). Um passo importante dado foi o de compreender a consciência como uma qualidade psíquica superior que requer a contribuição de diversas funções psicológicas superiores (Vygotski, 1991), e não um fato primário que se encontra em alguma parte do cérebro (Penfield, 1959) ou em pequenas formações sinápticas que, ao serem estimuladas, levam ao aparecimento de fatos de consciência (Eccles, 1970).

Si la conciencia posee una semántica compleja y una estructura basada en un sistema; si la actividad consciente, en sus diferentes estadios, es realizada por una variedad de sistemas funcionales, que se modifican a lo largo de momentos sucesivos de nuestra vida consciente, cambiando de acuerdo

con el nivel de vigilia, y en la dependencia de los propósitos y objetivos inmediatos del hombre, queda perfectamente claro que todas las tentativas de encontrar en el cerebro alguna formación especial o algún grupo especial de células que constituyan el ‘órgano de la conciencia’, desde el principio no tienen ningún sentido (Luria, 1989: 198).

O importante no estudo da relação cérebro-consciência, da base cerebral da atividade consciente, é compreender não somente a contribuição de cada sistema cerebral para a atividade consciente e sua ação combinada que permite tão importante e complexa atividade vital (Schmidt, 1979; Crick e Koch, 1996), senão, também, realizar a análise psicológica das mudanças da conduta consciente, produzidas por lesões cerebrais locais. Isto significa considerar o conceito de estrutura semântica da consciência e a fala como essenciais na análise da contribuição dos sistemas cerebrais na atividade consciente (Vygotski, 1993; Luria, 1981, 1991).

Sin embargo no cabe ninguna duda de que las teorías modernas sobre la estructura semántica compleja y basadas en un sistema funcional de la conciencia, están señalando el camino correcto para la investigación de sus mecanismos cerebrales, y que las generaciones futuras de investigadores darán una contribución esencial a la solución de ese tipo de problema (Luria, 1989: 224).

O enfoque semiótico da consciência é básico na obra de Vygotski e de Bajtin. Juntas constituem uma valiosa e atual contribuição ao estudo da consciência (Silvestri e Blanck, 1993), sem deixar de considerar a teoria da atividade de Leontiev e o enfoque neuropsicológico de Luria, no qual concebe a integração dos sistemas cerebrais (unidades funcionais cerebrais) e sua maturação com a cultura e seu desenvolvimento mediante a aprendizagem.

Nesta direção, podemos enfocar a consciência desde a perspectiva da Psicologia Social e, para isto, concordamos com Vygotski quando propõe em suas pesquisas uma integração entre esta e a Psicologia Cognitiva. Para nós, esse esforço de integração pode levar a novos conhecimentos psicológicos sobre a origem, a estrutura e os conteúdos da consciência, além do desenvolvimento de novos métodos em Psicologia para uma análise mais objetiva da própria consciência.

Vygotski sempre se preocupou em estudar a consciência a partir de bases objetivas e, ao longo de suas pesquisas, constatou que a análise semiótica (e não o método estrutural) era adequada para estudá-la. Este método era adequado para o estudo do psiquismo animal. Além disso, para ele, os estudos subjetivos da mente não teriam significado quando isolados do contexto objetivo e de suas

causas, nem tampouco da ciência que os estuda.

Partindo de sólidas bases filosóficas e científicas, propôs o problema da consciência de um modo distinto ao enfocado até então. Primeiro, porque a localizou no processo filo e ontogenético de desenvolvimento do cérebro; segundo, porque a considerava resultado da atividade prática e semiótica, e da interação social (produto cultural); e terceiro, porque a percebia como um sistema que, em seu conjunto, tem uma organização semiótica (Silvestri e Blanck, 1993).

Para Vygotski, o estudo da consciência implicava reconhecê-la em suas bases histórico-sociais, nas quais a atividade instrumental e semiótica, e a interação social, ocupam um lugar destacado, sem obviamente excluir o desenvolvimento da atividade biológica das espécies e a maturação do organismo. Isto significa compreender a consciência a partir de bases objetivas, considerando tanto o cultural e o biológico em sua gênese e desenvolvimento, como a busca de desenvolver métodos adequados de investigação, caso da análise semiótica da consciência.

Na teoria histórico-cultural da mente, a consciência é uma propriedade do cérebro filogenética e historicamente desenvolvida, a última a se manifestar no sistema das funções psicológicas superiores. Para compreendê-la a partir de bases objetivas, sem redução da análise, há que considerar, no ser humano, a existência de uma conduta genuinamente humana, cuja natureza é histórica, social e desdobrada. Esta se apresenta de três modos: o primeiro é a acumulação de experiências geracionais; o segundo trata-se da experiência dos demais (inclusive a nossa), que está socialmente disponível; e o terceiro, diz respeito à natureza desdobrada da conduta como atividade mental e como ação externa.

Na conduta genuinamente humana temos como constituintes básicos: a linguagem e outros mediadores semióticos. Estes, ainda que dependam inicialmente do sistema geral da atividade prática, “poseen la notable capacidad de independizarse de este sistema para crear su propia construcción simbólica de la realidad” (Kozulin, 1994:109). Entretanto, a análise da consciência não pode realizar-se fora das formas de existência concreta dos indivíduos em uma determinada realidade cultural (Bajtin, 1988).

Completamente interiorizados, os mediadores semióticos constituem a via objetiva para o estudo da consciência. Por isso a fala e seu contexto cultural são tão importantes para esse estudo. Sendo um tipo especial de estímulo e de expressão humana, a fala permite ao individuo comunicar-se e identificar-se com os demais, levando-o a conhecer primeiramente aos outros e, em seguida, a si mesmo. Podemos dizer, então, no marco da teoria histórico-cultural da mente, que na fala se encontra a fonte da conduta social e da consciência, e que o componente social da consciência (relação interpessoal) tem a primazia com relação

a seu componente individual (intrapessoal).

Segundo Leontiev (1982), a consciência não antecede a atividade, nem esta se inclui posteriormente na consciência. O que cria a consciência é a interiorização da atividade prática e de seus produtos. Aqui, “el proceso de interiorización consiste no en el hecho que la actividad externa se introduzca en un ´plano de conciencia` interna que la precede; la interiorización es un proceso en el cual precisamente se forma este plano interno” (p. 98). Avançando um pouco mais no tema, Leontiev considera que o desenvolvimento da consciência é a passagem de uma consciência primariamente construída mediante a interiorização de uma atividade primariamente realizada a uma consciência crítica (reflexiva) construída por meio da interiorização de uma atividade socialmente desenvolvida, quer dizer, uma atividade que se baseia na cooperação.

Outro aspecto a considerar, nas contribuições de Leontiev, é sua concepção da consciência como um tipo especial de reflexo (consciente) que se distingue dos demais reflexos porque permite a identificação das propriedades objetivas da realidade, ou seja, um reflexo que permite distinguir a realidade objetiva de seu reflexo. Isto significa diferenciar as impressões subjetivas do mundo real, favorecendo assim o desenvolvimento da percepção de si mesmo.

La conciencia individual del hombre sólo puede existir en las condiciones en que existe la conciencia social. La conciencia es el reflejo de la realidad refractada a través del prisma de las significaciones y de los conceptos lingüísticos, elaborados socialmente (Leontiev, 1978: 88).

Em uma de suas conclusões mais importantes, Vygotski (1991, 1993) postulou que o mais central no estudo da consciência é a análise do sentido ou significado pessoal, a relação própria do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados. Para ele, o significado (sentido coletivo) é supra-individual e constitui o conteúdo da consciência social, enquanto o sentido (significado pessoal) só pode ser individual, ou melhor, psicológico. Podemos dizer, inclusive, que a consciência social é uma consciência de significações, enquanto a consciência pessoal é uma consciência de sentidos. Isto não implica a separação de ambas, pois no significado o sentido se objetiva por meio da fala.

Vygotski distingue dos componentes del significado de la palabra. El significado propiamente dicho y el ´sentido´. El significado propiamente dicho se refiere al sistema de relaciones objetivas que se formó en el proceso de desarrollo de la palabra, consistiendo en un núcleo relativamente estable de comprensión de la palabra, compartido por todas las personas que la utilizan. El sentido, a su vez, se refiere al significado de la palabra para cada individuo, compuesto por relaciones que hacen alusión al contexto de uso de la palabra y a las vivencias

afectivas del individuo.

(...) El sentido de la palabra relaciona su significado objetivo al contexto del uso de la lengua y a los motivos afectivos y personales de sus usuarios. Relacionase con el hecho que la experiencia individual es siempre más compleja que la generalización contenida en los signos (Kohl de Oliveira, 1992:81).

Enquanto em Vygotski o sentido é central e expressa a atitude do indivíduo para o mundo externo, em Freire o sentido implica a atitude para ler e pronunciar o mundo. Não significa isso que o sentido seja um componente fundamental de um sistema mental puramente cognitivo, e Vygotski nem Paulo Freire tampouco o concebiam assim. Segundo Kohl de Oliveira (1992), Vygotski entende que o sentido forma parte de um sistema dinâmico de significados, no qual o intelectual e o afetivo estão integrados, pois cada idéia contém uma atitude afetiva frente à realidade interna e externa.

Ainda dentro do enfoque histórico-cultural da mente, a consciência também pode ser compreendida, de acordo com Rubinstein (1979), como o co-conhecimento do mundo objetivo e de si mesmo, e que exige uma atitude cognoscitivo-afetiva diante do objeto que se pretende apreender, seja da realidade objetiva ou da própria vida interior do indivíduo. A consciência pode, ainda, ser entendida como “el saber sobre el hecho de saber, la intelección del saber” (Silvestri e Blanck, 1993:25) ou como “una existencia comprendida” (Luria, 1987:21).

Por fim, vemos que a consciência emerge da vida social e, sem esta, a condição humana não se realiza por meio da consciência.

La pérdida de los sistemas sensoriales fundamentales – la vista y el oído – no destruye la conciencia. Inclusive los ciegos-sordos de nacimiento llegan a formar (a través de una educación propicia) una conciencia normal, aunque sensorialmente pobre (Meshchernyakov, 1989).

En cambio, si un niño se cría al margen de la sociedad humana, al margen de la comunicación con otros hombres, su esfera sensomotriz se mantiene indemne, pero la conciencia no llega a constituirse, como el caso del ‘fenómeno Kaspar Hauser’ (Silvestri y Blanck, 1993: 32).

Por essa mesma linha de compreensão da consciência, surgindo da vida social como decorrente da atividade prática, da interação social e da comunicação entre os seres humanos, temos a obra de Paulo Freire, que é o resultado de uma síntese entre sua experiência de educador em vários países e seu compromisso e amor para com o povo oprimido (Hurtado, 1998; Fernández, 1998), em

um sentido de busca do conhecimento integrada à luta pela libertação dos povos e das massas exploradas. Em seu trabalho vemos um esforço solidário por compreender a “realidade desumanizadora” (que cria o indivíduo “coisificado”, “de ser menos”) e sua transformação em realidade democrática, de homens livres, de sujeitos de seu próprio atuar e de sua história, através de uma ação educativa amorosa, dialógica e problematizadora.

A Pedagogia do Oprimido, também chamada de Pedagogia do Diálogo, Pedagogia da Libertação e Pedagogia da Esperança, “la otra cara” (Holliday, 1998:51), é uma educação para a liberdade e não para a dominação e “coisificação” de seres humanos, já que considera que a vocação do ser é humanizar-se. Enfoca a educação como prática da liberdade (Freire, 1994).

Em Freire o conhecimento sem liberdade desumaniza. A isto ele contrapõe um conhecer consciente, reflexivo, crítico e solidário que integra o indivíduo aos demais e a um mundo que se transforma no próprio ato de conhecê-lo. Significa um conhecer que não é depositado pelo educador no educando (“bancário”), senão um conhecer no qual educador e educando constroem o conhecimento por meio do diálogo e da solidariedade.

Educar, pues, es asumir una posición gnosiológica, posición ésta del educando con el educador y para crear, recrear la nueva realidad, la realidad de los hombres en un proceso permanente de liberación. (Simões Jorge, 1981: 29).

A Pedagogia da Libertação se faz presente com toda sua força na Psicologia da Libertação, proposta por Martín-Baró, psicólogo e jesuíta, que se encontra à disposição do público em sua obra organizada e apresentada por Amalio Blanco e epílogo de Noam Chomsky, cujo título é sua essência – “Psicología de la Liberación” (1998). Nesta obra se observa a importância de Vygotski e Freire, cujos pensamentos são recriados e transformados em um conhecimento psicológico novo, desde uma nova epistemologia até uma nova práxis, onde é claro e objetivo o compromisso do Psicólogo com a mudança da realidade social ou das condições de vida do povo explorado da América Latina.

La Psicología debe trabajar por la liberación de los pueblos latinoamericanos, un proceso que, como mostró la alfabetización conscientizadora de Paulo Freire, entraña tanto una ruptura con las cadenas de la opresión personal como con las cadenas de la opresión social (Martín-Baró, 1998: 297).

Podemos dizer que na América Latina o religioso, o pedagógico e o psicológico se fundem e nascem de novo na realidade social de seu povo oprimido em

busca da libertação das massas exploradas, ato este que é de conquista, de conscientização. Por isso é evidente que, para completar-se no contexto latino-americano, a Teologia, a Pedagogia e a Psicologia, necessitam da palavra Liberdade, passando assim a ser uma Teologia da Libertação (Gutiérrez, 1976; Boff, 1977), uma Pedagogia da Libertação (Freire, 1979) e uma Psicologia da Libertação (Martín-Baró, 1998).

Voltando a Paulo Freire, observamos em sua pedagogia dois grandes pilares que a sustentam e garantem sua totalidade e grandiosidade: o conhecimento crítico e a conscientização.

O conhecimento crítico como ato gnoseológico que implica uma atitude ativa e uma ação transformadora sobre o objeto cognoscível. É um conhecimento que em suas raízes é problematizado e situa o homem e a mulher no mundo que transformarão conscientemente.

El conocimiento aparece como categoría principal en el enfoque político-pedagógico de Freire. Su preocupación constante es descubrir cómo los seres humanos, en particular las capas populares, se apropian del conocimiento; cómo lo producen; cuál es el valor del mismo para la formación de la conciencia crítica; de qué modo él puede ayudar en el proceso de organización del pueblo y en la transformación de la realidad (Damke, 1995: 22).

O conhecimento, aqui, surge de uma realidade entendida, segundo Kosik (1976:3), como “...uma totalidade concreta que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos.” O todo não é algo estático, mas toma forma e se refaz dialeticamente como um todo, permitindo assim que os fatos sejam compreendidos racionalmente, não como fatos isolados, senão como partes de algo maior que se vai construindo e se transformando no próprio ato de transformar a realidade dos fatos.

Para Freire (1994b), o ato de conhecer é o ato de ler e nomear a realidade, pronunciar o mundo; é também lhe dar um sentido e apropriar-se dela. Segundo Aguilar (1998), ler “es un proceso dialéctico que sintetiza la relación existente entre conocimiento-transformación del mundo y conocimiento-transformación de nosotros mismos” (p. 113), enquanto a conscientização ou aprofundamento da tomada de consciência (Freire, 1994a, 1979; Simões Jorge, 1981) é o processo de pronunciar a palavra com os demais (diálogo), uma palavra que se encontra enraizada na experiência de vida de quem a pronuncia (Fiori, 1995). Não é uma simples tomada de consciência, mas sim o distanciar-se para explicar a realidade e, ao mesmo tempo, o aproximar-se para transformá-la. Não surge como resultado do simples desenvolvimento econômico, já que necessita da presença

participante do indivíduo em sua realidade social.

Na conscientização a realidade é objeto do conhecimento e o sujeito assume a posição epistemológica, e ambos formam um todo dialético com a ação transformadora.

No hay conscientización sin el descubrimiento de la realidad objetiva, en cuanto objeto de conocimiento de los sujetos involucrados en su proceso; tal descubrimiento, aunque de él surja una nueva percepción de la realidad, desnudándose, aún no basta para reconocer la conscientización. Así como el ciclo gnoseológico no se acaba en la etapa de la adquisición del conocimiento existente, pues se prolonga hasta la fase de la creación del nuevo conocimiento, la conscientización no puede detenerse en la etapa del descubrimiento de la realidad. Su autenticidad tiene lugar cuando la práctica del descubrimiento de la realidad constituye una unidad dinámica y dialéctica con la práctica de la transformación de la realidad (Freire, 1994b: 103).

Freire considera que o aprender se refere ao conhecer as significações e suas relações, mas a conscientização tem lugar quando se constrói o sentido dessas significações e de suas relações. Para ele, nesse caso, se encontra a educação e não somente o ensino. Para Sanders (1968), a conscientização significa um “despertar da consciência, uma mudança de mentalidade”, quer dizer que o homem compreende e atua criticamente em sua realidade (físico-social). É daí que obtém sua própria dignidade e valor.

O processo de conscientização tem como finalidade desenvolver a consciência crítica, permitir ao indivíduo, junto com os demais, construir-se como sujeito de sua história e enraizar-se nela. O termo “conscientização”, apesar de não ter sido proposto por Freire, foi por ele adotado e divulgado dentro de sua concepção de educação. Ele foi criado por uma equipe de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros – ISEB (1964) formada, entre outros, por Álvaro Pinto (filósofo) e pelo professor Guerreiro. A definição e tradução para o inglês e francês foram realizadas por Don Hélder Câmara, ex-Arcebispo de Recife e Olinda. Aos poucos o termo foi adquirindo aceitação internacional e, hoje, é amplamente empregado em diversas línguas.

Baseados na obra de Paulo Freire e contribuindo com ela, outros autores, tanto em Educação (Fiori, 1981), Filosofia (Dussel, 1977), Ciências Sociais (Leis, 1998) e Economia (Kabeer, 1998), como em Psicologia Social e Psicologia Comunitária (Martín-Baró, 1998; Lane, 1983), trataram ao longo do tempo a conscientização como uma categoria central na participação social e comunitária. Como por exemplo, Martín-Baró problematiza a conscientização como um processo psicológico e social, “un movimiento dialéctico, personal y comunitá-

rio del hombre frente a la realidad histórica em sus dimensiones esenciales” (1998:138), enquanto Lane e Sawaia (1991) a entendem como algo relativo à educação. Com um enfoque mais psicológico, Sawaia (1994) considera a conscientização como um processo que “deve contemplar desejos, necessidades e emoções individuais e coletivas” (p.50).

Ao problematizar o conhecimento e a conscientização, Freire (1994, 1980, 1979) e outros autores mencionados anteriormente, enfocam o problema da consciência na dialética indivíduo-mundo, na cultura, aí concebendo como fundamentais a comunicação, o diálogo, a problematização, a transformação social e a solidariedade.

A consciência em Freire, como em Vygotsky, é a condição primeira do humano, e em seu desenvolvimento está a possibilidade de autonomia e de liberdade. Não se constitui como epifenômeno, senão que se origina na dialética do concreto, numa realidade histórico-social. A consciência é resultado do conjunto das relações que o indivíduo estabelece com o mundo ao longo de sua vida, propiciando a ele determinar e explicar sua relação com respeito ao próprio mundo que o rodeia, assim como permitir a compreensão de si mesmo nesta relação.

A teoria da consciência de Freire parte da interação consciência-mundo, na qual a consciência é consciência de ..., e se constitui como tal mediante suas relações com outras consciências.

La conciencia es conciencia de algo y para lo cual se dirige su intento. La conciencia de sí de los seres humanos implica en la conciencia de las cosas, de la realidad concreta en que se encuentran como seres históricos y que ellos aprenden a través de su habilidad cognoscitiva.

El conocimiento de la realidad es indispensable al desarrollo de la conciencia de si y este al aumento de aquél conocimiento (Freire, 1979: 144 y 145).

Por compreender a consciência enraizada em um processo histórico-cultural, Freire buscou entendê-la na realidade da América Latina. Observou que a consciência social das sociedades latino-americanas se caracterizava, em geral, pela dependência e autonegação. No caso do Brasil, foi até suas raízes históricas para compreender as conseqüências atuais de todo o processo de colonização e escravismo (Freire, 1994a), entre essas conseqüências uma característica muito forte de imitar e valorizar o comportamento dos colonizadores, como já havia demonstrado Fannon (1983) em seu livro **Máscara branca em rosto negro**.

Freire viu em sua análise que o movimento da consciência social de tais

sociedades podia ser compreendido a partir do esforço que realizam para se manter dependentes, opor-se superficial e emocionalmente, ou buscar a autonomia e a integração com a realidade, distanciando-se com profundidade da herança colonial.

Ele percebeu que as sociedades latino-americanas podiam ser agrupadas em: fechadas, em transição e abertas, sem negar a presença dos três tipos de agrupamento em uma só sociedade. Aqui se refere a um modo predominante, mais característico do movimento da consciência social das sociedades colonizadas.

A sociedade do tipo fechado é caracterizada por alienação cultural; dependência; elites distanciadas do povo; superposição das elites a sua realidade social; o povo imerso ou sem capacidade de decidir a quem corresponde uma mínima tarefa na sociedade; o povo dirigido pelos apetites das elites que estão sobre ele; o povo incapaz de conhecer a si mesmo; predomínio da importação de modelos; ausência de diálogo (sociedade antidialógica); uma sociedade exportadora de matérias-primas, depredadora; predominância de autoritarismo; conformismo; o homem se encontra dominado pelo poder exterior; pouca mobilidade social ascendente e alarmantes índices de analfabetismo; ênfase na sobrevivência.

A sociedade em transição é aquela em que predominam as seguintes características: embate sectário entre o velho e o novo (forças reacionárias e progressistas); avanços e retrocessos que confundem e provocam medo (ditaduras); insistência para novos temas e novos rumos; industrialização incipiente; acirramento das contradições sociais e surgimento de atitudes sociais de opção; clima emocional, sectarismo e acriticismo direita-esquerda; otimismo ingênuo e, às vezes, desesperação; incapacidade de criar projetos autônomos de vida e busca de transplantados inadequados (receitas, modelos do exterior) para a solução dos problemas de seu contexto; utopicamente idealista para tornar-se depois pessimista e desesperada; atitudes de inferioridade em suas gerações mais velhas e desencadeamento de forças intensamente emocionais que se prolongam no irracionalismo; aparecimento de instituições assistenciais que se tornam assistencialistas e presença da tomada de consciência, de uma consciência transitiva.

Quanto à sociedade do tipo aberto, temos as seguintes características: relação das elites com o povo e captação crítica das tarefas de seu tempo e de seu contexto; renúncia aos otimismo críticos e aos fanatismos; elevação da autoestima e da esperança (autoconfiança); uma sociedade de comunicação e diálogo, que se volta sobre si mesma e se descobre inacabada; o povo participa de seu processo histórico, se torna sujeito e não objeto; há integração e vivência comunitária; o povo exercita a democracia.

Para compreender los niveles de conciencia debemos considerar la realidad histórico-cultural como una superestructura en relación con una infraestructura. Debemos, por tanto, tratar de discernir de manera relativa, más aún que de manera absoluta, las características fundamentales de la situación histórico-cultural a que tales niveles corresponden.

No tenemos la intención de emprender el estudio de los orígenes y de la evolución histórica de la conciencia, sino de hacer un análisis concreto de los niveles de la conciencia en la realidad latinoamericana (Freire, 1980: 63).

Analisando a consciência social (fechada, transitiva e aberta) das sociedades latino-americanas, Paulo Freire viu que o discurso e a ação particular dos grupos e dos indivíduos podiam, também, ser compreendidos a partir das mesmas características dos tipos de sociedades mencionados antes, demonstrando com isso a íntima relação (dialética) entre consciência social e consciência individual. Ele compreendeu que o movimento que uma sociedade realiza para passar de uma condição fechada, semi-intransitiva a uma condição transitiva e aberta, se reflete, também, no esforço que o indivíduo realiza para se desenvolver como sujeito de sua realidade, ou melhor, no esforço de passar de uma consciência pessoal fechada a uma consciência pessoal transitiva e aberta. De um lado, temos um fato social; de outro, temos um fato psicológico. Não são eventos paralelos, pois o que temos aí é uma relação dialética entre o social e o psicológico, entre o coletivo e o individual.

Diante de tal observação, Freire (1994a, 1994b, 1980, 1979) passou a identificar os diversos modos de vida cultural (consciência social) e os diversos movimentos da consciência pessoal, assim chegando aos três níveis de consciência considerados em sua obra: semi-intransitivo mágico; transitivo ingênuo e transitivo crítico. Para cada nível de desenvolvimento cultural corresponde, em geral, o mesmo nível de consciência individual (Ex. Em uma comunidade rural com predominância da consciência fechada, a consciência individual comumente encontrada em seus moradores é a semi-intransitiva mágica).

Podemos dizer que os níveis de consciência pessoal surgem das condições histórico-culturais de uma sociedade e das experiências e vivências do indivíduo nessa mesma realidade, na qual se encontram implicados o maior ou o menor trânsito indivíduo-mundo. A passagem do primeiro nível (mágico) ao segundo nível (ingênuo) é a tomada de consciência; e do segundo nível ao terceiro (crítico) é a conscientização ou aprofundamento da tomada de consciência. A passagem de um a outro se realiza mediante a atividade prático-reflexiva. O contrário é a alienação (Mattos Monteiro, 1994; Codo, 1990; Meszaros, 1981), a per-

manência no nível da consciência mágica, a parcialização da realidade por uma consciência dominada, submissa, característica de uma sociedade do tipo fechado, que impede o fluxo indivíduo-mundo.

A seguir, apresentaremos as principais características de cada um dos níveis de consciência pessoal propostos por Paulo Freire.

a. Consciência semi-intransitiva ou mágica

Inclui todas as formas vegetativas do viver. É ambígua com seus temores e desconfianças. É uma consciência de pouco trânsito, submissa e alienada. Na captação da realidade, o indivíduo não se distancia para conhecê-la, pois sua consciência é quase imersa, quase aderente, mágica, supersticiosa e fatalista. Explica a origem dos fatos mediante uma realidade superior (Deus, destino, azar). Ajusta-se de modo irracional à realidade, apresentando-se acomodado, apático e com baixa auto-estima. Estabelece muito pouco compromisso com sua realidade.

Lo que pretendemos significar con la conciencia 'intransitiva' es la limitación de su esfera de comprensión. (...) El discernimiento se dificulta, se confunden los objetivos y los desafíos del exterior, y el hombre se hace mágico, por no captar la auténtica causalidad (Freire, 1994a: 53).

b. Consciência transitiva ingênua

Nesta, o indivíduo amplia sua capacidade de apreensão e de resposta às sugestões que partem de seu contexto. Os interesses e preocupações dos indivíduos se dirigem para as esferas mais amplas, em vez de limitarem-se à simples esfera vital, vegetativa. Caracteriza-se pela melhoria da relação indivíduo-mundo, aceita os desafios e se abre aos estímulos externos. Mesmo assim tem desprezo a toda forma de concepção científica, pensa que sabe tudo sobre a realidade e se satisfaz com as experiências, sendo eminentemente empírica.

Sua captação da realidade se baseia na simplificação dos fatos, pois não investiga e nem se aprofunda nas causas. Vê a realidade de maneira estática. Atua emocionalmente e tira conclusões rápidas e superficiais. É polêmica, assistencialista e usa de manipulação emocional. Considera o passado melhor que o presente e não aceita esquemas impostos. É desejosa de liberdade, de superar o silêncio e capaz de compromisso. A consciência ingênua caracteriza o momento em que o indivíduo se descobre na situação de opressão e de alienação, ao mesmo tempo em que busca sair dessa situação histórico-social e pessoal, ainda que sem clare-

za e profundidade na análise da realidade. A deformação da consciência ingênua, por ser insegura, leva à irracionalidade e ao fanatismo. Por isso não respeita a opção dos outros; por isso seu aspecto é emocionalmente exagerado e místico.

La conciencia transitivo-ingenua tanto puede evolucionar hacia la transitivo-crítica, característica de la mentalidad más legítimamente democrática, como puede distorcionarse hacia esa forma rebajada, ostensiblemente deshumanizada, característica de la masificación. Es la conciencia fanatizada de Marcel (Gabriel Marcel, Los hombres contra lo humano) (Freire, 1994a: 57 y 58).

c. Consciência transitiva crítica

Neste nível de consciência o indivíduo assume o dever, como sujeito, de fazer e refazer seu mundo. Busca enraizar-se de maneira crítica na história mediante o diálogo e o compromisso, quer dizer, mediante a solidariedade com os homens e mulheres para a busca incessante de humanização por reconhecer-se incompleto.

A principal característica da consciência crítica é a profundidade na explicação do mundo por princípios da razão. Permite aos indivíduos a reflexão crítica sobre seus próprios atos. Sem dúvida, compreende a integração com a realidade e o interesse pela vida social e política, portanto, implica que o indivíduo é um ser-do-mundo, um ser-no-mundo e um ser-com-o-mundo.

A consciência crítica vê a realidade mutável, por isso investiga, verifica, indaga e revisa. Pressiona a realidade, aprofunda-se na análise de problemas e não se satisfaz com as aparências. Está livre de preconceitos na captação, na análise e na resposta. É inquieta e autêntica, não transfere responsabilidade, delega e aceita delegação, é dialógica, nutre-se do diálogo, é dialética, aceita o novo e as contradições – compromete-se com a realidade.

Na consciência crítica o indivíduo busca integrar-se à realidade e comprometer-se com ela. Mediante sua inserção no mundo, aceita as exigências e os desafios da realidade, e tenta superá-los por meio de uma ação crítico-transformadora dessa mesma realidade.

La conciencia crítica sólo puede producir esa transformación a través de una real 'praxis' (acción y reflexión), del mismo modo que solamente a través de esa 'praxis' la conciencia puede llegar a ser una conciencia real (Freire in Simões Jorge, 1981:53).

Para Freire (1981), a comunicação reflexiva é fundamental. O diálogo é a base da comunicação entre os homens e nele se encontra o núcleo do fenômeno vital e de uma existência não solitária (compartilhada) e criadora. Para Freire, “ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo, todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa” (in Vitón de Antonio, 1998:62). Por isso a exigência do diálogo, que é também, segundo Flecha (1997), um diálogo igualitário.

El diálogo es este encuentro de los hombres mediatizados por el mundo, para pronunciarlo, no agotándose, por tanto, en la relación yo-tu. Esta es la razón por la cual no es posible el diálogo entre los que quieren la pronunciación del mundo y los que no la quieren; entre los que niegan a los demás el derecho de decir la palabra y los que se ven negados de este derecho. Es necesario primero que, los que así se encuentran negados en el derecho primordial de decir la palabra, reconquisten ese derecho, prohibiendo que este asalto deshumano prosiga. Es ‘diciendo’, ‘pronunciando’ el mundo, que los hombres lo transforman, el diálogo se impone como camino por el cual los hombres adquieren significación en cuanto hombres. Por eso, el diálogo es una exigencia existencial. Y, si él es el encuentro en que se solidariza el reflexionar y el actuar de sus sujetos dirigidos al mundo a ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni tampoco volverse simple cambio de ideas a ser consumidas por los que intercambian. (...) La conquista implícita en el diálogo es la del mundo por los sujetos dialógicos, no la de uno por el otro. Conquista del mundo para la liberación de los hombres (Freire, 1981: 93).

No diálogo, o ser humano é um ser aberto, comunicativo, e somente assim homens e mulheres se encontram para juntos conhecer e mudar o mundo. Pôr obstáculos à comunicação significa fazer dos homens objetos, coisas (Damke, 1995). Isto implica dizer que impedir o diálogo é bloquear a intersubjetividade, a comunicação entre as consciências, a possibilidade de fazer uma sociedade de homens livres, portanto, democrática.

O diálogo vai mais além do intercâmbio verbal, torna-se um mecanismo de interiorização da realidade físico-social, em sua diversidade e mudança e, ao mesmo tempo, de expressão do indivíduo no mundo. No diálogo se encontra a problematização, um modo de perguntar a partir do reconhecimento da existência do outro e do conhecimento que ele tem do mundo. A ênfase posta na pergunta é grande, ao contrário do que na resposta. Em **Por uma Pedagogia da Pergunta** (Freire e Fagundez, 1985), é evidente a pergunta como caminho de construção do diálogo e de descobrimento (decodificação) do mundo a ser transformado. O que se busca com o diálogo (científico, técnico ou de senso comum)

é a problematização do próprio conhecimento em sua relação com a realidade concreta em que se origina e/ou se destina, para compreendê-la e transformá-la solidariamente (Freire, 1993). Mesmo existindo conteúdos elaborados, a problematização se impõe como uma exigência fundamental para a construção do saber. Nela o mundo é percebido como um problema, como um desafio a superar, e não como algo que já nos vem dado e por isso é inevitável.

Na **Pedagogia da Esperança** (Freire, 1994b) vemos que a problematização pressupõe um respeito ao contexto cultural e ao conhecimento ali existente. Partindo do aqui-e-agora do educando, construímos com ele o diálogo problematizador. Cada momento se torna interrogante e a palavra circula de um a outro em busca da superação do problema proposto no diálogo.

El diálogo y la problematización no adormecen a nadie. Concientizan. En la dialoguicidad, en la problematización, educador-educando y educando-educador desarrollan ambos una postura crítica, de la cual resulta la percepción de que todo este conjunto de saber se encuentra en interacción. Saber que refleja al mundo y a los hombres, en el mundo y con él, explicando al mundo, pero sobre todo, justificándose en su transformación (Freire, 1993: 61 y 62).

O ser humano é capaz de descobrir a realidade modificável e perceber-se capaz de modificá-la. Esta é a condição primeira que faz do indivíduo sujeito de sua realidade, que é capaz de optar em sua relação com o mundo. Na Pedagogia da Libertação, assim como na teoria histórico-cultural da mente, vemos que o ponto de partida para o desenvolvimento do indivíduo é sua ação transformadora do mundo. Freire, possivelmente sem conhecer a obra de Vygotski, coincide com ele, pois ambos desenvolvem seu pensamento a partir de uma concepção histórico-cultural do homem, na qual não somos seres de adaptação, mas seres de apropriação e transformação. Para ambos, a consciência se origina no ato de transformar a realidade e não na adaptação. Por isso é essencial a condição transformadora para o desenvolvimento do indivíduo, já que esta, ao ser impedida de manifestar-se, leva ao bloqueio do desenvolvimento da consciência social (sociedade fechada) e da consciência pessoal. Freire nos mostra que a transformação da realidade, na perspectiva da libertação, não é um ato solitário, individual (indivíduo-objeto), mas sim coletivo, comunicativo e, mais ainda, é um ato solidário, comunitário e não dominador (indivíduo-indivíduo com o mundo). Implica, então, que necessariamente há a exigência do diálogo e da solidariedade na ação transformadora, na construção da realidade social (Freire, 1993).

Analisando as concepções de consciência em Vygotski e Paulo Freire, vemos que entre elas não existe uma oposição, mas uma ampliação e adequação às

questões do desenvolvimento socioeconômico e da educação, especialmente nos países mais pobres.

Esses autores tratam os mesmos aspectos essenciais da consciência e de seu desenvolvimento, tais como sua origem cultural, a distinção entre significado e sentido, o papel da interação social, o diálogo, a cooperação, as condições culturais de seu desenvolvimento, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, a perspectiva transformadora da realidade cultural, a natureza essencialmente transformadora da consciência, a relação entre atividade e consciência e as bases e os elementos implicados na mediação pedagógica da relação entre consciência e mundo (atividade prática, linguagem, base de orientação ativa, zona de desenvolvimento próximo, problematização e diálogo).

Apoiados, então, nesses autores, consideramos que a consciência pessoal é a propriedade da psique que dá sentido tanto à vida psíquica como à própria atividade externa e esta, por sua vez, orienta e dá sustentação à própria consciência. A consciência, portanto, é formada sob determinadas condições da atividade prática e social e da própria psique. Permite ao indivíduo apreender a realidade objetiva e a vida interior, e distingui-las por meio da sua inserção cada vez mais profunda e intencional no mundo, desde a infância e durante toda a vida. A consciência tem um caráter ativo, não surge da adaptação, mas do processo de apropriação da realidade e do desenvolvimento cultural (Góis, 1993).

Diante do exposto sobre a consciência individual e a consciência social, dentro do tema consciência universitária e comunidade, compreendemos a consciência universitária como consciência social, como consciência coletiva de um saber reflexivo (crítico) e de uma responsabilidade social construídos sob parâmetros científico, comunicativo e ético.

Isto implica um saber e uma responsabilidade que não excluem o compromisso com o próprio saber e com a sociedade em que vivemos. Mesmo assim, é comum o distanciamento de nossas universidades com relação aos problemas da população, das minorias, das comunidades e de segmentos sociais, da prioridade do ensino e da pesquisa sobre a extensão.

No entanto, é preciso compreender que a extensão é a função que orienta a universidade para seu entorno, para os problemas reais da sociedade. Além de enraizar a universidade no concreto da realidade social, estimula a pesquisa e o ensino na direção dos problemas, necessidades e anseios da população brasileira.

Por isso não se pode separar nenhuma das funções da universidade, sob pena de fragmentar ou parcializar o processo de construção do conhecimento que, obviamente, passa pela transformação da realidade social.

Aproximar a universidade da sociedade é uma tarefa fundamental, produzir conhecimento e servir ao povo é a prioridade de toda universidade, produzir um saber a serviço da ciência e de nosso povo. Aproximar, integrar saberes diferenciados, construir e fortalecer vínculos concretos com a população, isto não significa um ato de sobrepor o conhecimento acadêmico ao conhecimento popular. Significa estender, fazer extensão, não como forma de dominação, mas como comunicação, como diálogo, como ato reflexivo, como ato solidário, como construção compartilhada de um conhecimento apropriado aos que compartilham e à própria situação a ser compreendida e transformada, aí respeitando o processo histórico-cultural do lugar em questão. Nesse sentido, a universidade aponta para um outro tipo de compromisso social e de desenvolvimento da sociedade, que não é simplesmente técnico-científico, é também educativo, participativo, conscientizador.

Desse modo, as universidades têm um importante papel dentro das estratégias de desenvolvimento nacional, regional ou local, aí contribuindo mediante suas três funções básicas: pesquisa, ensino e extensão. Reduzindo a abrangência desse desenvolvimento, sem desarticulá-lo, temos o desenvolvimento local, o mais próximo de cada universidade, que é um modelo de desenvolvimento baseado em estratégias de ação local (Braga, 1995), que envolvem processos de identificação-simbolização e de ação-transformação, de conscientização, de cooperação comunitária e de fortalecimento da identidade cultural e de lugar.

O processo de desenvolvimento local (de crescimento endógeno) não é algo fácil de ser alcançado, mesmo assim é considerado vital nas estratégias de cooperação e desenvolvimento, como resposta aos novos desafios socioeconômicos do mundo atual, especialmente os de integração comunitária dos mercados e das culturas locais, e os da exclusão social (desemprego e fome).

O desenvolvimento local implica, de fato, a participação social local, processo este necessário ao desenvolvimento integrado e auto-sustentável, que não é meramente econômico, senão fundamentalmente humano. Um desenvolvimento que é humano, social, auto-sustentado e solidário.

Participar, significa que las personas intervengan en los procesos económicos, sociales, culturales y políticos que afectan a sus vidas y que, de manera permanente, tengan la posibilidad de tomar sus propias decisiones.

En el marco de la cooperación para el desarrollo, la participación es un instrumento y al mismo tiempo un objetivo que convierte a las personas implicadas en sujetos de su propio desarrollo. La suma de impactos de los proyectos y acciones de desarrollo en una comunidad son, deberían ser, la expresión de la voluntad e iniciativa de sus individuos. El objetivo es que los resultados sean, además de efectivos, representativos de la voluntad colectiva

(Documentos Intermon, 1995: 23 y 24).

Reconhecemos a importância da ação local como essencial às estratégias de desenvolvimento de um país, porém ainda é necessário aperfeiçoá-la na perspectiva de uma compreensão mais subjetiva da realidade local, isto é, ver que as localidades são realidades profundamente humanas e simbólicas, sendo por isso um erro pensá-las somente em termos sociais e econômicos. A realidade local possui história e cultura próprias, identidade social e de lugar, sendo formada por uma rede de relações peculiares, simbólicas, inclusive afetivas. Nesse lugar existe uma concepção particular de realidade e de futuro que não pode ser desconsiderada ou vista superficialmente por um outro tipo de saber externo.

Dentro da concepção de desenvolvimento local, o desenvolvimento comunitário adquire maior significação e eficácia por integrar-se a uma estratégia de maior impacto socioeconômico e político. Passa a ter uma aceitação institucional mais ampla que a de assistência social e de simples resolução de problemas sociais específicos. Adquire, inclusive, um papel relevante nos esforços de desenvolvimento econômico de uma região ou município.

No entanto, mesmo integrado a uma estratégia de desenvolvimento econômico, o desenvolvimento comunitário continua tendo, a nosso ver, o objetivo último de desenvolvimento do sujeito da comunidade, aí significando que o desenvolvimento tem o sentido de consciência, de conscientização e de cidadania, perspectiva esta que impede o simples ajuste dos moradores da comunidade aos interesses externos de desenvolvimento daquela região, município ou comunidade.

O desenvolvimento de comunidade é um conceito que remonta à noção de comunidade do princípio do século XX. Ao longo desse século e até hoje, tomou diversas formas, sendo considerado pela ONU, na década dos 60, uma importante estratégia de desenvolvimento que, segundo Rueda Palenzuela (1989), significa o esforço de integrar população local, governo e universidades, com o objetivo de melhorar as condições socioeconômicas da comunidade, aí considerada sua integração às estratégias de desenvolvimento nacional.

Trata-se de concentrar e utilizar os esforços locais dentro de uma estratégia de combate à pobreza e de desenvolvimento de uma nação (PNUD, 1997; Abranches e outros, 1987). Nessa estratégia de desenvolvimento comunitário, em geral, são considerados alguns aspectos-chave:

1. a dimensão econômica da comunidade;
2. as relações sociais, as instituições e o tempo livre;
3. a cultura, o modo de vida, história, símbolos e ideologias.

A partir daí elaboram-se estratégias que levam em consideração a capacitação técnica, a organização das estruturas e processos sociais e econômicos, e a educação, sobretudo dirigida à conscientização e à cidadania.

Atualmente, existem controvérsias acerca de se o desenvolvimento comunitário deve ser uma ação de fora para dentro da comunidade, sem considerar fundamental sua história, cultura e capacidade ou se a iniciativa, controle e sentido do desenvolvimento comunitário sejam da própria comunidade. Esse debate é importante porque, em geral e com poucos resultados positivos, a iniciativa e o rumo desse desenvolvimento estão nas mãos do governo ou de outras agências externas, como ONGs e universidades, e não nas mãos da comunidade.

O importante, a nosso ver, é que haja uma integração e uma relação pedagógica entre agente externo e comunidade, na qual se reconheça o papel e a importância de cada interlocutor na definição do rumo e do modo de desenvolvimento apropriados à realidade sociocultural e ambiental do lugar. O sentido do desenvolvimento e o controle da ação devem ser da comunidade (D'Ávila, 1996) ou, pelo menos, definidos e compartilhados de comum acordo. Isso implica um desenvolvimento participativo, auto-sustentável, de busca de autonomia local, de interdependência e não de dependência ao exterior da comunidade.

O desenvolvimento comunitário não se limita à própria comunidade, mas a entende inserida e integrada a um desenvolvimento maior, o desenvolvimento local (Albuquerque, 1998) que, em nosso entender, é o desenvolvimento do município.

À guisa de conclusão, posso dizer que os conceitos de consciência social e de consciência individual, de desenvolvimento, de comunidade e de universidade estão entrelaçados e se situam, também, na esfera da consciência universitária que entendo como uma consciência coletiva crítica e moral, geradora de um tipo de conhecimento e promotora de um desenvolvimento que, além de fazer avançar a própria ciência, serve ao conjunto da sociedade, sem exclusão.

Busquei situar a consciência desde a teoria histórico-cultural da mente e a educação dialógica, para alicerçar uma compreensão de consciência social e de consciência individual, na perspectiva da construção de formas de atuação institucional (universidade), grupal e pessoal (professores e estudantes) que tenham como fundo comum o compromisso social, a participação social, o diálogo, a problematização, a conscientização e a cidadania – a construção de sujeitos da realidade.

Que a consciência universitária possa emergir cada vez mais do exercício das funções de pesquisa, ensino e extensão, que seja cada vez mais crítica e moral, e que integre cada vez mais a universidade a seu entorno socioambiental, às comunidades.

Referências Bibliográficas

- ABRANCHES, S. H. y otros. *Política Social e Combate à Pobreza*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1987.
- AGUILAR, T. *Paulo Freire: Atraverse a nombrar la realidad en una sociedad científico-técnica*, Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada, nº 110, Madrid, 1998: 109-124, 1998.
- ALBUQUERQUE, A. *Desarrollo Local y Cooperación, sin datos* (trad. de Pompeu Braga, Desenvolvimento Local e Cooperação). Fortaleza, BNB, 1998.
- ALIHAN, M. Estudios de comunidad y ecológicos. in Estudios de ecología humana, vol. 1, (Org. G Theodorson). Ed. Barcelona, Labor, 1974.
- BAJTÍN, M. *Sin datos, Leningrado*. in Marxismo e Filosofia da Linguagem, (4ª edição, São Paulo, Hucitec, 1988), 1929.
- BOFF, L. *Eclesiogenese: as comunidades eclesiais de base reinventam a Igreja*, Cadernos de Teologia e Pastoral, nº 6, Petrópolis, 1977.
- CODO, W. *O que é alienação* (6ª edição, 1990), São Paulo, Editora Brasiliense, 1985.
- CRICK, F.; KOCH, C. *Sin datos* (trad. de Joandomènec Ros, El Problema de la Conciencia, 3ª reimpressão, Barcelona, Prensa Científica, 1996: 99-107), 1993.
- DAMKE, I. R. *O processo do conhecimento na pedagogia da libertação: as idéias de Freire, Fiori e Dussel*, Rio de Janeiro, Vozes, 1995.
- DARWIN, C. *On the origin of species*, N.Y., Readex Microprint, 1968.
- D'ÁVILA, M. I. La integración de teoría y práctica en la formación para el desarrollo comunitario, en Sánchez Vidal y Musitu Ochoa (1996), *Intervención Comunitaria: aspectos científicos, técnicos y valorativos*, Barcelona, EUB, 381-390, 1996.
- DUSSEL, E. *Filosofia da Libertação na América Latina*, São Paulo, Edições Loyola, 1977.
- ECCLES, J. C. *Facing Reality*, N. Y., Springer-Verlag, 1970.
- FANNON, F. *Peau Noire, Masques Blancs, Paris*, Editions du Seuil (trad. de Maria Adriana da S. Caldas, Pele Negra, Máscaras Brancas, Bahia, Editora Fator, 1983), 1952.
- FERNÁNDEZ, J. A. *La intrahistoria de un pensamiento imperfecto*, Documentación Social, Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada, 110, Madrid, Cáritas Española, 27-42, 1998.
- FIORI, E. M. Aprenda a dizer a sua palavra, in *Freire, P., Pedagogia do Oprimido*, 10ª edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981: 3-16, 1981.
- FIORI, E. M. *Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del Profesor Paulo Freire*, Madrid, Siglo XXI, 1995.
- FLECHA, R. *Compartiendo palabras: El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, 1997.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*, 10ª edição, 1981, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.

- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*, 7ª ed., 1979, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.
- FREIRE, P. *La Educación como práctica de la libertad*, 42ª edición, 1994a, México, Siglo XXI Editores/Tierra Nueva, 1969.
- FREIRE, P. *¿extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, 18ª edición, 1993, Ciudad de México, Siglo XXI Editores, 1973.
- FREIRE, P. *Conscientização*, S.P., Editora Moraes, 1980.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*, 3ª ed., R.J., Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, P.; Fagundez, A. *Por uma Pedagogia da Pergunta*, São Paulo, Paz e Terra, 1985.
- FREITAS CAMPOS, R. H.; e outros. *Psicologia Social Comunitária: da solidariedade à autonomia*, (org.), R.J., Vozes, 1996.
- GÓIS, C. W. L. *Noções de Psicologia Comunitária*, Ceará, Edições UFC, 1993.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*, 6ª ed., R.J., Civilização Brasileira, 1988.
- GROFF, S. *Beyond the Brain: birth, death and transcendence in psychotherapy*, Albany, University of New York (1985, trad. de Wanda de Oliveira Roselli. Além do Cérebro: nascimento, morte e transcendência em psicoterapia, São Paulo, Editora McGraw-Hill do Brasil, 1988).
- GUTIÉRREZ, G. *Teologia da Libertação*, Petrópolis, Vozes, 1976.
- HOLLIDAY, O. *Paulo Freire, filósofo de la transformación de la historia*, Documentación Social, Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada, 110, Madrid, Cáritas Española, 43-52, 1998.
- HURTADO, C. N. *El Pablo que Conocí*, Documentación Social, Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada, 110, Madrid, Cáritas Española, 13-26, 1998.
- INTERMON. La participación de los pueblos en su desarrollo, Documentos Intermon, nº 7, Barcelona., 1995
- KABEER, N. Género, desarrollo y capacitación: aumentar la capacitación en el proceso de planificación, en *Anderson, Mary B., Development and Social Diversity*, United Kingdom, Oxfam (1996, trad. de José Antonio Sanahuja, Desarrollo y Diversidad, Barcelona, Icaria, 18-27, 1998).
- DE OLIVEIRA, K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos, in *La Taille y otros. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*, São Paulo, Summus, 23-34, 1992.
- KOSIK, K. sin datos (Dialéctica do Concreto, 4ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976).
- KOZULIN, A. *Vygotsky's Psychology: A Biography of Ideas*, sin datos (1990, trad. de Juan Carlos Gómez Crespo, La psicología de Vygotski: Biografía de unas ideas, Madrid, Alianza Editorial, 1994).
- LANE, S. T. M.; SAWAIA, B. B. Psicología, ¿Ciencia o Política?, en *Maritza Montero, coord., Acción y Discurso: Problemas de Psicología Política en América Latina*,

- Caracas, Eduven, 59-85, 1991.
- LANE, S. T. M. A Psicologia Social e uma nova concepção do homem para a Psicologia, in Lane, Sílvia T. M.; Codo, Wanderley; e outros, *Psicologia Social: o homem em movimento*, 5ª ed., 1987, São Paulo, editora brasiliense: 10-19, 1984.
- LEONTIEV, A. N. Sin título, Moscú, Editorial Politizdat (1975, trad. de Lybrade Leyve y otros, *Actividad, Conciencia y Personalidad, La Habana, Editorial Pueblo y Educación*, 1982).
- LEONTIEV, A. *Le développement du psychisme, Editions Sociales* (1959, trad. de Manuel Dias Duarte, o desenvolvimento do psiquismo, Lisboa, Livros Horizonte Universitário, 1978).
- LURIA, A. R. *The Working Brain – An Introduction to Neuropsychology*, sin datos (1972, trad. de Juarez Aranha Ricardo, Fundamentos de Neuropsicologia, São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo/Livros Técnicos e Científicos Editora, 1981).
- LURIA, A.R. Lasik & Sosnanie, sin datos (1977, trad. de Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso, *Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria, Porto Alegre, Editora Artes Médicas*, 1987).
- LURIA, A. R. *Evolutsiônnoe Vvedênie V'Psikhologiiyu*, sin datos (trad. de Paulo Bezerra, Curso de Psicologia Geral: Introdução Evolucionista à Psicologia, vol. I, 2ª edición, Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1991).
- MARTÍN-BARÓ, I. *Psicología de la Liberación* (org. Amalio Blanco), Madrid, Editorial Trotta, 1998.
- MARX, K.; ENGELS, F. *La ideología alemana*, Buenos Aires, Pueblos Unidos, 1975.
- MATTOS-MONTEIRO, L. G. Objetividade x Subjetividade: da crítica à psicologia à psicologia da crítica, in Lane, Sílvia; Sawaia, B. B.; y otros, *Novas Veredas da Psicologia Social*, São Paulo, Editora Brasiliense: 23-44, 1994.
- MESZÁROS, I. *Marx: a teoria da Alienação*, R.J., Zahar Editora, 1981.
- MORIN, E. *Science avec conscience*, Lib. Arhème Fayard y Editions du Seuil (trad. de Maria Gabriela de Bragança e Maria da Graça Pinhão, Ciencia com Consciência, Mira-Sintra - Mem Martins, Publicações Europa-América, lda), 1982.
- OUSPENSKY, P. D. *Conscience. The Search for Truth*, N. Y., Routledge & Kegan Paul, 1979.
- PAVLOV, I. *Fisiologia e Psicologia*, (1935, seleção de artigos realizada por Antonio Colodrón Alvarez e tradução de Franco de Sousa, Lisboa, Editorial Estúdios Cor, 1968).
- PENFIELD, W.; ROBERTS, L. *Speech and Brain Mechanisms*, Nueva. Jersey, Princeton University Press, 1959.
- PNUD-ONU. *Informe sobre el desarrollo humano*, Madrid, Ediciones Mundi-Prensa, 1997.
- REALACADEMIA ESPAÑOL. *Diccionario de la Lengua Española*, 2 vols., Madrid, Editorial Espasa Calpe, S.A, 1992.
- ROSE, S. *The Conscious Brain*, London, Weidenfeld e Nicolson, 1973.

- RUBINSTEIN, S. L. Sin datos (1960, sin traductor, El Ser y la Conciencia, La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1979).
- RUBINSTEIN, S. L. Sin datos (1964, trad. de Augusto Vidal Roger, El desarrollo de la Psicología, principios y métodos, La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1978).
- RUEDA-PALENZUELA, J. M. *Acción e intervención social planificada: movimientos urbanos y desarrollo comunitario*, en Martín González y otros, *Psicología Comunitaria*, 2ª ed., 1993, Madrid, Visor: 253-272, 1989.
- SANDERS, T. G. *The Paulo Freire Method*, New York, American Universities Field Staff, 1968.
- SAWAIA, B. B. *Psicologia Social: aspectos epistemológicos e éticos*, in Lane, Sílvia; Sawaia, B. B.; y otros, *Novas Veredas da Psicologia Social*, São Paulo, Editora Brasiliense, 45-54, 1994.
- SILVESTRI, A.; BLANCK, G. *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*, Barcelona, Editorial Anthropos, 1993.
- SIMÕES-JORGE, J. *A Ideologia de Paulo Freire*, 2ª ed. São Paulo, Edições Loyola, 1981.
- SCHMIDT, R. F. *Grundriss der Neurophysiologie*, Berlin, Springer-Verlag (1971, trad. de José Franco Altenfelder Silva, Neurofisiologia, São Paulo, EPU/SPRINGER/EDUSP, 1979).
- SOLMS, M. *¿Lo que es conciencia?*, Journal of American Psychoanalysis association, vol. 45(3), 1997: 765-778, 1997.
- VELMANS, M. *¿Lo que es conciencia?*, Journal of American Psychoanalysis Association, vol. 45 (3), 1997: 759-765, 1997.
- VITÓN DE ANTONIO, M. J. *Freire: una herencia para el futuro* (aportaciones de P. Freire a la acción socioeducativa de nuestro tiempo), Documentación Social, nº 110, Madrid, 53-66, 1998.
- VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas, vol. I*, dirección de A. R. Luria, Moscú, Editorial Pedagógica, (1982, trad. de A. Alvarez y P. Del Rfo, Obras Escogidas, Madrid, Centro de Publicaciones del MEC y Visor Distribuciones S. A., 1991).
- VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas, vol. II*, dirección de Davydov, V. V., Moscú, Editorial Pedagógica, (1982, trad. de Amelia Alvarez y Pablo del Río, Obras Escogidas, Madrid, Visor Distribuciones, 1993).
- WEIL, P. A *Consciência Cósmica* (2ª edição, 1978), Rio de Janeiro, Editora Vozes.