

Psicologia Comunitária

atividade e consciência

CEZAR WAGNER DE LIMA GOIS

CEZAR WAGNER DE LIMA GÓIS

**PSICOLOGIA COMUNITÁRIA
ATIVIDADE E CONSCIÊNCIA**

a

Sílvia T. Maurer Lane - PUC/SP

Patativa do Assaré - Ceará

Elisabeth Bomfim - UFMG

ao

Núcleo de Psicologia Comunitária da
Universidade Federal do Ceará - NUCOM

AGRADECIMENTOS

- Aos que conheço e aos que não conheço, que pelas ruas constroem o sonho da democracia. Sonho de meu pai.
- A minha mãe, por seus 90 anos.
- A meus filhos Sara, Davi, Pedro e também Mariana, que considero como uma filha, por me darem amor e energia para seguir fazendo o que faço e a viver como vivo.
- A Luciane, amor e companheira de caminhar, por todos os instantes vividos juntos.
- A todos os meus amigos e amigas, pela amizade, especialmente a Valder Peixoto, por todo o apoio que me deu ao longo dos quatro anos que vivi em Barcelona.
- Deixo aqui, também, um agradecimento especial ao meu Diretor de Tese, Prof. Dr. Alípio Sánchez Vidal, por todo o apoio, paciência e orientação que me prestou ao longo do doutorado que realizei na Universidade de Barcelona, Espanha.
- A Ruth Cavalcante, pela grande colaboração ao coordenar a equipe de entrevistadoras e realizar, junto comigo, a análise dos discursos dos moradores entrevistados.
- A equipe de entrevistadoras, Nila Mara, Socorro Diógenes e Anelise Magalhães, pela realização das entrevistas com os moradores de Matões.

- Ao Senhor Acário, líder comunitário de Matões, pela colaboração e atenção dadas ao autor e à equipe de entrevistadoras.
- Aos moradores entrevistados de Matões, pela receptividade, carinho e colaboração.
- Ao Centro de Desenvolvimento Humano – CDH e ao Instituto Paulo Freire de Estudos Psicossociais – IPF, pelo apoio profissional e amigo.
- A Prefeitura de Caucaia, especialmente Celina Ellery, pelas bolsas de trabalho dadas às entrevistadoras e pela estrutura de apoio posta à nossa disposição durante a fase de coleta de dados da pesquisa.
- A Empresa Vitória, na pessoa do Sr. Dalton Guimarães, por permitir que as entrevistadoras viajassem gratuitamente em seus ônibus nos trechos Fortaleza-Caucaia e Caucaia-Matões.

Sou sertanejo e me orgulho
Por conhecer o sertão
Durmo na rede e me embrulho
Com um lençol de algodão.
De alpercata de rabicho
Penetro no carrapicho,
Sofrendo a vida penosa
Do trabalho do roçado
E por isso sou chamado
Poeta de mão calosa.

Da mais cruel desventura
Conheço o amargo sabor,
Pois vivo da agricultura,
Sou poeta agricultor.
Eu sei com toda certeza
Como é que vive a pobreza
Do sertão do Ceará,
A sua manutenção
É almoço de feijão
E a janta de mugunzá.

Sou sertanejo e conheço
Meu sertão em carne e osso,
Trabalho muito e padeço
Com a canga no pescoço,

E trago no pensamento
Meu irmão do sofrimento
Que, no duro padecer,
Levando o peso da cruz,
É quem trabalha e produz
Para a cidade comer.

Eu não ignoro nada
Deste sertão sofredor
Que puxa o cabo da enxada
Sem arado e sem trator.
Pobre sertão esquecido
Que já está desiludido
E não acredita mais
Nas promessas e nos tratos
E juras de candidatos
Nas festas eleitorais.

Sertão de doença e fome
Onde o pobre assina o nome
Com uma pena na mão,
Para, enganado e inocente,
Dar um voto inconsciente
Quando é tempo de eleição.

*Trecho do poema O Retrato do Sertão,
Patativa do Assaré, 1978: 236-238*

APRESENTAÇÃO

Este livro revela o intento de problematizar a realidade comunitária e buscar respostas válidas para algumas questões em Psicologia Comunitária. Não é um trabalho completamente acabado, é algo que se abre a novos interrogantes. Trata-se de um estudo específico, preocupado com o problema da consciência dos moradores da zona rural (como uma função psicológica superior que se desenvolve mediante a atividade instrumental e comunicativa dos indivíduos) em termos de sua relação com a atividade comunitária que, por sua vez, é também um tema principal no estudo de comunidade e rico de controvérsias e concepções distintas.

Buscamos aqui ampliar uma discussão em Psicologia Comunitária e nos Movimentos Sociais, não considerada objetivamente, mas que sabemos de sua importância para a Psicologia Comunitária latino-americana e para os movimentos sociais. Hoje, com a grande difusão da obra de Paulo Freire e com a presença cada vez maior, nos meios acadêmicos, da obra de Lev Vygotski, é possível entender a Psicologia Comunitária desenvolvendo-se, também, por caminhos apontados por estes autores. É a nossa intenção e este livro vai, igualmente, nesse sentido.

A Psicologia Comunitária da Libertação é uma exigência da realidade latino-americana, por isso a nossa preocupação em estudar a relação entre dois temas de fundamental importância, tanto para essa realidade como para a Psicologia.

O presente livro está dividido em duas partes – uma teórica e outra empírica. A Parte I inclui os seguintes capítulos: o primeiro trata da Psicologia

Comunitária como enquadre teórico geral deste estudo e o segundo trata sobre Comunidade. Nos dois buscamos expor algumas de suas questões mais relevantes, como a origem da Psicologia Comunitária e do termo Comunidade, as concepções principais e a concepção relativa a este trabalho. Nos capítulos três e quatro tratamos das categorias básicas de nosso estudo, respectivamente, as categorias “atividade” e “consciência”.

Com relação aos temas gerais, existem importantes trabalhos nos Estados Unidos, Europa, América Latina e Brasil, como mencionaremos mais adiante. Quanto aos temas específicos - atividade e consciência - discutiremos primeiramente de um ponto de vista geral para, a seguir, aprofundá-los no sentido da atividade comunitária e da consciência pessoal. Trataremos da atividade humana como conceito geral, depois como categoria fundamental em Psicologia, até chegar à concepção de atividade comunitária e de sua análise como importante meio para a compreensão da consciência dos moradores de uma comunidade. A seguir, nos dedicaremos à consciência, analisando-a com relação aos problemas que suscita, suas controvérsias e suas concepções, especialmente aquelas propostas pela Teoria Histórico-Cultural da Mente (desenvolvimento dos processos psicológicos superiores) e pela Educação Libertadora. Por fim, mostraremos o papel da análise do discurso no estudo da consciência e a concepção de consciência adotada neste trabalho.

A Parte II do livro trata de uma pesquisa realizada em Matões, zona rural do Município de Caucaia. Nesta parte, apresentaremos a problematização, a metodologia utilizada na coleta e análise dos dados, a discussão e implicações dos resultados e, finalmente, as conclusões a que chegamos com relação aos resultados da pesquisa.

PREFÁCIO

Mais uma vez, tenho o prazer de poder ler em primeira mão as descobertas deste incansável desbravador (Cezar Wagner) dos caminhos ainda não descobertos da Psicologia Comunitária no Ceará.

A presente obra ATIVIDADE E CONSCIÊNCIA – Uma contribuição à Psicologia Comunitária e ao Desenvolvimento de Comunidade, é fruto de uma longa caminhada profissional de 24 anos no Ceará voltada para a construção de uma Psicologia comprometida com o social.

Esta sistematização acadêmica, que gerou este livro, foi concebida a partir de um convite que fizemos ao Cezar em Janeiro/95, em pleno inverno de Barcelona, para que viesse cursar o Doutorado no Departamento de Psicologia Social da Universidade de Barcelona (UB). No primeiro momento, ele disse não; mas depois foi se acostumando com a idéia e no dia seguinte, já estávamos conversando na UB com o coordenador do doutorado, Frederic Munné.

Não tardou muito e em Dezembro/95, lá chegava o Prof. Cezar Wagner para uma estadia de 04 anos em terras banhadas pelo contagiante Mar Mediterrâneo.

Mesmo estando em Barcelona sua preocupação era com o Ceará, com a luta do povo cearense. Estava distante do Ceará, mas olhava para a sua realidade, por isso, por que não escrever desde lá as experiências vividas aqui?

Foi dentro dessa preocupação que o tema, agora traduzido ao Português ou Brasileiro (como os espanhóis gostam de chamar), foi desenvolvido. A

Psicologia Comunitária construída no Ceará passou a ser discutida, valorizada, reconhecida, teorizada e vivenciada nas salas de aulas da UB.

Assim nos brindou com mais uma obra de relevância.

O passeio pelo mundo da Psicologia Comunitária está aberto e esperando você. Em cada parada chamada de capítulo, poderão ser desfrutadas as informações compartilhadas neste livro com a indissociabilidade entre teoria, prática e compromisso social.

Para finalizar, segue os versos vivos de nós que tentamos construir a Psicologia Comunitária no Ceará, no Nordeste, no Brasil, na América Latina e no Mundo.

*Tematizando, fui escrevendo,
Fazendo Psicologia Comunitária
Fui me transformando
Me recriando e até me metamorfoseando.
(Kelen Gomes, 27/09/04)*

Fortaleza, 01 de Outubro de 2004 (véspera de eleições municipais).

Saudações comunitárias,

Verônica Morais Ximenes

Profa. Adjunta do Departamento de Psicologia

da Universidade Federal do Ceará

e Coordenadora do Núcleo de Psicologia Comunitária (NUCOM)

ÍNDICE

. *Agradecimentos*

. *Apresentação*

. *Prefácio*

. *Índice*

Parte I

1. Psicologia Comunitária

Origem

Concepções

Psicologia Comunitária na América Latina

Psicologia Comunitária no Brasil

Concepção de Psicologia Comunitária neste estudo

2. Comunidade

Panorama histórico

Concepções gerais

Comunidade e Psicologia Comunitária

Desenvolvimento de Comunidade

3. Atividade Humana

Noção de atividade

Atividade e Teoria Histórico-Cultural da Mente

Atividade Comunitária e Psicologia Comunitária

4. Consciência Pessoal

Questões gerais

Consciência e Psicologia

Consciência e Teoria Histórico-Cultural da Mente

Consciência e Pedagogia da Libertação

Consciência e Psicologia Comunitária

Consciência e Análise do Discurso

Concepção de consciência em nosso estudo

Parte II

5. Problematização

6. Metodologia

Contexto, população e amostra

Coleta de dados

Análise dos dados

7. Discussão e implicações dos resultados

Características da amostra

Tipos de consciência

Relação entre as variáveis estudadas

Diálogo-problematizador, conhecimento crítico e ação transformadora e solidária

Exercício de liderança

Desenvolvimento comunitário

Implicações dos resultados

8. Conclusões

9. Referências Bibliográficas

PARTE I

1. PSICOLOGIA COMUNITÁRIA

Existem controvérsias em vários aspectos da formulação histórica, teórica e prática da Psicologia Comunitária; estas vão desde sua origem até seus modelos de explicação e de ação. Facilmente se vê nas publicações da área essa questão.

Mencionamos o fato, não para debatê-lo, pois nossa pretensão é apresentar a história convencionalmente mais aceita e concepções mais amplamente consideradas pela maioria dos Psicólogos Comunitários dos Estados Unidos, Espanha, América Latina e Brasil.

Tentaremos, também, situar a Psicologia Comunitária na América Latina e no Brasil, enfatizando a importância de seus contextos históricos, culturais, sociais e econômicos, por considerá-los essenciais na compreensão do por que é predominante o enfoque sócio-político na Psicologia Comunitária latino-americana. Além disso, apresentaremos uma concepção desenvolvida por nós e que serve de base aos estudos e práticas de Psicologia Comunitária na Universidade Federal do Ceará e nos trabalhos nas comunidades e municípios que assessoramos nas áreas de planejamento social e desenvolvimento comunitário.

1.1. ORIGEM

A Psicologia Comunitária teve sua origem nos movimentos sociais comunitários (sobretudo no de saúde mental) de distintos países da América e Europa. Porém, a adoção formal do termo, aceita por boa parte dos Psicólogos Comunitários, aconteceu durante a Conferência de Swampscott, um distrito de

Boston (maio de 1965). A conferência teve por finalidade debater a formação dos novos Psicólogos e ampliar a noção de saúde mental ao âmbito comunitário, tema da ata firmada por Kennedy (fevereiro de 1963) que criava os Centros de Saúde Mental Comunitária. Vale ressaltar que essa proposta foi iniciativa dos movimentos comunitários e de profissionais envolvidos com a questão nos Estados Unidos (Rappaport, 1977; Blanco Abarca, 1993; García González, 1993; Montero, 1994).

Nascida na Conferência de Swampscott, a expressão “Psicologia Comunitária” ganhou contornos próprios (Newbrough, 1971; Rappaport et al, 1975), ao mesmo tempo em que a saúde mental passou a considerar em sua concepção de saúde a prevenção, a promoção e o potencial de participação da comunidade (Rodríguez Marín et al, 1989).

A Psicologia Comunitária se origina nos EE.UU. na década dos 60, momento histórico de grande turbulência e - ao menos nos EE.UU. - de risco de desintegração social, cultural e intergeracional (ou de percepção de tais riscos), preocupada com a renovação e busca de alternativas sócio-políticas (Sánchez Vidal, 1991:38).

Na Europa, o nascimento da Psicologia Comunitária teve a mesma origem que a dos Estados Unidos, mas com certas variantes próprias, decorrentes da influência do Estado do Bem-Estar. Segundo Hombrados Mendieta (1996), as causas para o surgimento da Psicologia Comunitária tanto nos Estados Unidos como na Europa podem ser consideradas do seguinte modo:

(...) insatisfação com o modelo médico tradicional, evolução na concepção da saúde, incorporação da perspectiva ecológica na compreensão dos problemas, necessidade de implicar a comunidade no processo de intervenção, ampliação do campo de investigação e ação da psicologia, e conveniência de incorporar a união entre teoria e práxis (p.52).

Na América Latina, a expressão “Psicologia Comunitária” passou a ser utilizada a partir de 1975, com o objetivo de se fazer uma nova Psicologia Social, a partir da preocupação de alguns psicólogos de distintos países latino-americanos com os escassos resultados sociais da Psicologia Social tradicional e por haver uma grande necessidade de superar os graves problemas sócio-econômicos que ainda hoje afetam a região (Abib Andery, 1984; Montero, 1994; Quintal de Freitas, 1996a).

A Psicologia Comunitária na América Latina não surgiu por influência do “Welfare State” nem da Psicologia Clínica. Surgiu, sim, por influência da Psicologia Social Crítica, da Teologia da Libertação e da Educação Popular.

A Psicologia Comunitária fez-se necessária na América Latina como consequência lógica das políticas desenvolvimentistas. O subdesenvolvimento social desencadeado, acompanhado de pobreza, marginalização e migração do campo a cidade, se manifesta visivelmente em cinturões de miséria, onde se faz necessário reconstruir, quase desde o principio, o tecido social (ARANGO, 1996: 109).

Considerando seus distintos aspectos e as causas de seu nascimento, as vertentes diretas que deram origem à Psicologia Comunitária estão, em geral, situadas nos estudos de comunidade, nos movimentos comunitários e na crise da própria Psicologia. Além da Psiquiatria, da Psicologia Clínica e da Psicologia Social, a Sociologia e o Serviço Social também contribuíram claramente para o surgimento da Psicologia Comunitária.

Analisando essas vertentes vemos que podem ser agrupadas em vertentes diretas e vertentes indiretas. As que influíram diretamente: 1) Concepções teóricas e estudos empíricos de comunidade; 2) Intervenções sociais, assistencial e educativa; 3) Movimento de Saúde Mental; 4) Crise da Psicologia Social. Das vertentes que influíram indiretamente, consideramos de modo especial a vertente dos Movimentos Sociais (5).

Vertentes

1. Concepções teóricas e estudos empíricos de comunidade

Algumas das concepções e estudos sobre comunidade merecem destaque, em virtude da importância que adquiriram no âmbito de influência que levou ao aparecimento da Psicologia Comunitária.

Concepções teóricas

- a. Há distinção entre sociedade e comunidade (TÖNNIES, 1887);
- b. A comunidade é um tipo de estrutura centrada na coesão, amizade e em relações de solidariedade orgânica. Possui um papel importante no desenvolvimento do indivíduo (DURKHEIM, 1898);
- c. A comunidade se caracteriza por um sentimento subjetivo dos partícipes de constituir um todo. Existem dois tipos de agrupamentos sociais: o comunitário e o associativo (WEBER, 1917);

- d. O tema da Ecologia Social e os atributos essenciais ao conceito de comunidade, como base territorial e relações orgânicas, espontâneas, de nível primário, passam a ser destacados (ALIHAN, 1938).

Estudos empíricos

- e. A princípios do século XX, estudos de comunidades rurais afetadas pela industrialização rápida (indústrias e fazendas modernizadas), mostraram como conseqüência desse fato um fluxo migratório campo-cidade (substituição do trabalho agrícola pelo fabril), desajustes sociais e econômicos, desorganização e desintegração de comunidades inteiras e a decadência de suas instituições básicas. Desses estudos surgiu um novo ramo da Sociologia – a Sociologia Rural (Souza Martins, 1986; Rios, 1987).
- f. Estudos de ecologia social da Escola de Chicago constataram que as taxas mais elevadas de problemas psicológicos estavam nas comunidades caracterizadas por desorganização social e incidência de imigrantes (FARIS e DUNHAM, 1939);
- g. Há uma preocupação pela desintegração social de grupos primários e das comunidades, gerando o individualismo, o desenraizamento, o desamparo social, a anomia, a alienação e a ausência de sentimento de pertença social (NISBET, 1953).

2. Intervenções sociais, assistencial e educativa

O desenvolvimento industrial e a expansão do capitalismo no século XIX e início do século XX levaram a uma nova sociedade baseada nos ideais de Liberdade, Fraternidade e Igualdade da Revolução Francesa, próprios do Iluminismo francês e do “Contrato Social” de Rousseau. Nesse período,

muitos dos graves problemas econômicos, sociais e humanos, foram reduzidos em sua gravidade, entretanto, outros foram criados. A apologia da razão, do novo homem, do estágio positivo da sociedade (ordem e progresso), criou um sentimento de entusiasmo que se estendeu ao século XX. Porém, a Primeira Guerra Mundial e a depressão econômica de 1929 evidenciaram a violência e a fragilidade das novas instituições políticas e econômicas, além da possibilidade de desorganização social e caos.

No início do século XX, graves contradições sociais vieram à tona, levando inclusive à vitória e consolidação da Revolução Russa, ao avanço da Internacional Socialista e à luta dos trabalhadores por toda a Europa, América e em vários países da Ásia.

Para responder às novas necessidades e problemas sociais e humanos, além de contrapor-se à tensão social crescente do final do século XIX e início do século XX, que pressionavam a sociedade e o Estado Moderno por dentro, foi criada, principalmente nos Estados Unidos, segundo Rios (1987), uma variedade de respostas sociais, educativas e assistenciais, tais como campanhas de recreação e movimentos de educação social -Associação de Educação de Adultos, Campanha de Reconstrução de Bairros Urbanos (guetos e favelas), Associação Cristã dos Moços, Escotismo, etc.

A partir dessas primeiras experiências e da utilização, entre outras coisas, do trabalho de grupo pelas Assistentes Sociais (LEIBY, 1978), mantendo a mesma perspectiva de ajustamento de antes, o Serviço Social entrou em uma nova fase centrada na organização e desenvolvimento de comunidades (RUEDA PALENZUELA, 1989), período caracterizado pelo acompanhamento dos serviços básicos de educação, saúde, bem-estar e recreação nas comunidades.

No Brasil, o movimento assistencial e educativo abrangia, além de práticas assistenciais, práticas de reivindicação de melhorias dos serviços públicos e idéias de mudança social. As duas primeiras dessas práticas foram a “Missão rural ao Município fluminense de Itaperuna”, coordenada em 1949 por Lourenço Filho e Irineu Cabral, com o objetivo de fomentar a solidariedade e a educação comunais, e a “Comunidade Educativa da Fazenda Rosário”, criada em Minas Gerais por Helena Antipoff (1949), com o objetivo de desenvolvimento de comunidade mediante uma educação participativa, na qual se considerava a inteligência como algo socialmente construído.

Outros trabalhos se seguiram a estes dois na década de 50, tais como a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER); o Serviço Especial de Saúde Pública (SESP) e as “Ligas Camponesas”, associações de trabalhadores rurais criadas com a colaboração do advogado Francisco Julião e com a finalidade de se lutar pela reforma agrária no Nordeste.

Na década de 60, surgiram vários movimentos sociais, entre outros, o Movimento de Educação de Base (MEB); o Programa de Alfabetização de Adultos do MEC (coordenado por Paulo Freire); a Operação Mutirão, realizada pela população e Igreja Católica, com o objetivo de ajudar aos pobres da cidade do Rio de Janeiro; as Creches Comunitárias e Clubes de Mães em todo o país; a Educação Popular, realizada em várias partes do país pelo Centro Popular de Cultura (CPC), órgão da União Nacional dos Estudantes (UNE); a criação da FASE, Federação de órgãos para a assistência social e educacional das comunidades; as Comunidades Eclesiais de Base – CEB (urbanas e rurais), comunidades populares cristãs e políticas baseadas na Teologia da Libertação e organizadas pela Igreja Católica progressista; e a implantação do Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação

Comunitária (CRUTAC) nas universidades, como atividade de extensão na área de saúde comunitária.

Na década de 70, a Ditadura Militar, por meio de seus órgãos de ação social, implantou programas assistenciais com o objetivo de aproximar-se dos jovens universitários e da população pobre, pretendendo com isso gerar na opinião pública uma percepção favorável do regime ditatorial. Os mais importantes foram o Projeto Rondon, ação assistencial de saúde e educação realizada por universitários junto às populações pobres do interior do país; o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, voltado para o combate ao analfabetismo, através de uma pedagogia tradicional (bancária, depositadora), conforme Paulo Freire; e o Movimento Universitário de Desenvolvimento Social – MUDES, serviço de extensão universitária junto à população.

Enquanto esses programas tinham recursos e eram apoiados amplamente pelo governo ditatorial, os movimentos sociais progressistas e democráticos estavam proibidos de atuarem.

Ao final de 70, com o início do desmoronamento da ditadura militar pela sociedade que ansiava por anistia ampla, geral e irrestrita, assim como por democracia, reaparecem com intensidade, apoiados pelas Igrejas Progressistas, os movimentos de massa em todo o país, inclusive os movimentos comunitários fora dos centros comunitários e centros sociais urbanos implantados e controlados pelo governo na década de 70 e dirigidos por Assistentes Sociais identificadas com o regime militar.

Na primeira metade da década de 80, os movimentos progressistas de ação comunitária continuavam vigiados e perseguidos pelos órgãos de repressão da Ditadura, porém, cada vez mais, a máquina repressiva do Estado perdia seu poder atemorizador junto a uma sociedade que, prontamente,

respondia com mais e mais mobilização em favor de eleições diretas já e democracia. Nesse período, uma pequena parcela de Psicólogos, principalmente sociais e comunitários (entre eles o autor), colaborava com os movimentos populares, na perspectiva de mudanças sociais e políticas mais profundas, além da construção de uma Psicologia crítica, contextualizada, popular e libertadora (LOYELLO, 1983; GÓIS, 1984; ABIB ANDERY, 1984; LANE, 1984).

Somente com o avanço das lutas por “Diretas Já” para Presidente da República, vimos o fim da Ditadura em 1984. Cessa, então, a repressão militar às forças progressistas da sociedade e os trabalhos comunitários perdem o caráter clandestino e subversivo. Passam, inclusive, a serem considerados e valorizados pelo novo governo, eleito, ainda, por voto indireto (Tancredo Neves e José Sarney) e que inaugurava, dentro de uma estratégia de mobilização da sociedade, a denominada “Nova República”.

3. Movimento de Saúde Mental Comunitária

O modelo tradicional de saúde mental centrado na instituição hospitalar (CASTEL, 1978; GOFFMAN, 1978) e na ação curativa cede terreno a uma concepção de saúde mental mais preventiva e voltada para a comunidade. Essa concepção se baseava na compreensão de que a enfermidade mental era causada pela tensão social e o estresse das relações sociais (BENDER, 1978), e que a população podia exercer um papel social ativo em seu processo de prevenção e cura.

A comunidade passa a ser vista como tendo uma importante função na prevenção das enfermidades mentais, conforme ficou demonstrado nos estudos realizados pela Escola de Chicago, os quais reforçavam a noção de que as relações sociais eram essenciais para a saúde mental (FARIS e

DUNHAM, 1939). Outro estudo (HOLLINGSHEAD e REDLICH, 1958) mostrou que o número de psicoses diagnosticadas era mais elevado entre a população pobre e que, inclusive, o método de tratamento nesses casos era diferente do adotado nos mesmos casos nas classes altas. Isso implicava considerar o papel da comunidade na saúde preventiva e curativa, especialmente quanto a assumir posições reivindicatórias contra a discriminação no atendimento sanitário.

Outros fatores contribuíram para o nascimento da concepção de uma saúde mental de base comunitária, fatores que também influíram no surgimento de uma Psicologia voltada para a comunidade.

(...) poderíamos resumir e agrupar os fatores e forças concorrentes no nascimento histórico do movimento comunitário, em forma de saúde mental comunitária, em seis principais (e em parte inter-relacionadas). Vejamos: 1) Rejeição ao hospital psiquiátrico; 2) Desencanto com a psicoterapia; 3) Rejeição dos conceitos e papéis ligados ao modelo médico de saúde mental; 4) Desproporção entre necessidades de saúde mental e mão-de-obra existente; 5) Responsabilidade social do Psicólogo nos problemas psicossociais; e 6) O ambiente e os movimentos de mudança dos anos 60 (SÁNCHEZ VIDAL, 1991:49).

A partir do esforço em buscar estender a saúde mental às camadas pobres da população, aos bairros marginalizados, seja por motivos higiênicos, científicos ou ideológicos e políticos, surgiu a noção de saúde mental comunitária, que se diferenciava da prática tradicional, sobretudo porque a

ênfase era na prevenção e na comunidade (BLOOM, 1977). A nova concepção, surgida em distintos países da América e Europa, adquiriu força nos Estados Unidos, ocupando um espaço antes reservado apenas às formas tradicionais de atenção à saúde, de cunho curativo e distanciado do cotidiano da população.

A saúde mental deixou de ser algo isolado e dominado por psiquiatras e psicólogos clínicos, passando a ser um problema da comunidade, para cuja solução, e mais importante ainda, para cuja prevenção, toda a comunidade é solicitada a cooperar (RODRIGUES, 1981:110).

A noção de saúde mental adquiriu contornos participativos e democráticos, ficando mais integrada à vida cotidiana (relações comunitárias) das pessoas e mais baseada na compreensão social da saúde e das enfermidades mentais (SAMPAIO, 1983; MOFFATT, 1980).

Os movimentos de saúde mental comunitária, em geral, evidenciaram aspectos culturais (diferenças culturais) e políticos (minorias, excluídos sociais) que não só influíram em seu próprio desenvolvimento, senão também contribuíram para o surgimento de uma Psicologia mais contextualizada, preocupada com os problemas sociais e questões ideológicas. Influuiu a que a Psicologia se abrisse a novos temas sociais e comunitários, ampliando, conseqüentemente, seus objetivos e seu papel na sociedade.

Na Europa, a Antipsiquiatria de Laing, Cooper, Basaglia e Maxwell Jones desempenhou esse papel ao romper com o modelo médico-psiquiátrico tradicional de hospitalização e tratamento das enfermidades mentais, quando se posicionou em relação à causalidade social do transtorno mental e sua

superação através de comunidades igualitárias, nas quais os fatores sociais jogavam um papel chave.

No Brasil, o fato mais significativo, que marcou uma nova visão da saúde mental, foi o movimento anti-manicomial, estimulado pelo psiquiatra italiano Franco Basaglia, quando de sua visita, em 1979, a Minas Gerais e São Paulo. Ele se opunha às formas autoritárias e fechadas dos hospitais psiquiátricos, como os dois visitados por ele nos Estados mencionados (VASCONCELOS, 1987). A partir daí se desencadeou em vários Estados brasileiros o movimento pela desospitalização e implantação de Núcleos e Centros de Atenção Psicossocial (NAPS, CAPS), que pretendia ser um movimento de saúde mental orientado para a integração entre prevenção, tratamento e reintegração, aí incluída a participação da comunidade (SOBREIRA CARVALHO, 1999).

Tudo isso implicou uma série de discussões acerca da necessidade de uma política de saúde mental integrada a um sistema único de saúde – SUS - e a um sistema local de saúde – SILOS (ANDRADE e GOYA, 1992), os quais deveriam orientar-se para a integração entre promoção, prevenção e tratamento, a democratização dos métodos de tratamento e a universalização do atendimento. Essa proposta foi vitoriosa durante a Conferência Nacional de Saúde realizada em 1988, em Brasília, apesar das pressões contrárias de laboratórios farmacêuticos e de políticos que faziam no Congresso Nacional o “lobby” dos laboratórios. Eles não queriam a saúde como direito do cidadão, a atenção primária, a participação popular e a prevenção em saúde, por estas dificultarem bastante o uso eleitoreiro da saúde junto às populações pobres do país, só possível através do modelo médico tradicional, que se funda no poder do médico, do hospital e dos remédios.

Ao longo desse processo de luta e reconhecimento, enquanto a Saúde Mental Comunitária se desenvolvia através de equipes interdisciplinares (psiquiatra, psicólogo, enfermeira, terapeuta ocupacional e outros), a Psicologia Comunitária seguia seu rumo, alimentando-se dessas contribuições, mas caminhando numa perspectiva sócio-política, isto é, preocupada com o indivíduo participante do seu tempo (sujeito histórico) e responsável por mudanças sociais que correspondessem às suas necessidades e sonhos de uma vida melhor em comunidade (modelo de mudança social e desenvolvimento humano).

4. Crise na Psicologia Social

Diante da Psicologia Social tradicional, preocupada com estudos de grupos e questões específicas da conduta, além de ajustamento social, atitudes, estereótipo, relações interpessoais, etc. (LEYENS, 1979), sem vinculá-los a seus contextos histórico-culturais, enquanto base de descrição e explicação, como também sem questionar o papel da ideologia e das relações de classe (LANE, 1981, 1984; SERRANO GARCIA e RIVERA MEDINA, 1991), surgiu um movimento no interior da própria Psicologia Social questionando essas posturas e concepções.

O distanciamento dos modelos predominantes na Psicologia Social dos problemas sociais e a incapacidade deles em gerar respostas a tais problemas levaram a que alguns Psicólogos Sociais questionassem seus objetivos, concepções, ações e resultados (IRIZARRY RODRIGUEZ, 1984). Esse movimento de reação e questionamento da Psicologia Social e da sociedade defendia a diversidade cultural e enfocava o contexto e a ideologia como questões que deveriam ser centrais na área. Preocupava-se, também, com uma

relação mais ativa e comprometida dos Psicólogos com os problemas da sociedade.

Contrastando com os modelos tradicionais, novos valores sociais e humanos, originados na década de 60 pelos movimentos sociais, assim como certos estudos realizados em Psicologia, como os de Moscovici (1961), Sarason (1974), Turner (1975), Rappaport (1977), Marin (1980), Montero (1982), Tajfel (1982), Martín-Baró (1983, 1994), Lane (1984), Bloom (1977) e Irizarry Rodríguez (1984), apontavam para temas e preocupações que a Psicologia Social tradicional não considerava, contribuindo desse modo para a construção de modelos de explicação e de ação importantes para a mudança do panorama tradicional da Psicologia Social. Dentre esses estudos ressaltamos os que tratam de questões como mudança social, ideologia, alienação, representação social, identidade social, sentido psicológico de comunidade, potenciação comunitária, grupo social, apoio social, realidade socialmente construída, atividade, mediação, pesquisa-ação-participante, sujeito histórico-social, consciência crítica, conscientização, etc.

Esses estudos deram uma guinada no discurso da Psicologia Social, principalmente na América Latina e Brasil, levando-nos a uma nova rota de construção de uma Psicologia Social crítica, contextualizada, preocupada com os problemas sociais e, mais que isso, comprometida com mudanças sociais de fundo, como a inclusão social e a redução das desigualdades sociais. Por essa nova rota surgiram, também, uma Psicologia Política e uma Psicologia Comunitária que, até hoje, seguem caminhos próprios com relação ao campo maior da Psicologia Social e às novas concepções de Saúde Mental Comunitária, apesar de estarem dialética e indissolivelmente ligadas entre si, sem perder suas especificidades e perspectivas.

Na América Latina, essa corrente crítica e popular tem três grandes nomes, sem desmerecer os demais que tanto contribuíram com uma Psicologia Social latino-americana: Ignacio Martín-Baró (hispano-salvadorenho), Sílvia Tatiana Maurer Lane (brasileira) e Maritza Montero (venezuelana). São muitos os autores latino-americanos e alguns dos seus trabalhos, referentes aos problemas sociais da América Latina, podem ser vistos em um número especial da revista *Anthropos* (1994).

5. Movimentos Sociais

A partir da década de 50, o contexto internacional mudou como consequência de alguns fatores: novo quadro geopolítico mundial (“guerra fria”); desenvolvimento do capitalismo nos Estados Unidos; recuperação da União Soviética no pós-guerra mundial; Revolução Chinesa, lutas de independência na África, Ásia e América; Revolução Cubana; ascensão e fortalecimento do poder sindical; e expansão dos partidos comunistas e socialistas no mundo.

A luta pela autodeterminação dos povos e pela participação popular era cada vez maior. A população pobre do mundo, os trabalhadores, uma parte da classe média, os negros (principalmente nos Estados Unidos e África do Sul), os povos colonizados, os jovens, todos eles pressionavam as estruturas de poder dominante, exigiam seus direitos e melhores condições de vida. Sindicatos, associações, movimentos de intelectuais e de massa, em todos os continentes, lutavam contra a pobreza e a miséria, contra as guerras, contra o racismo, em defesa da liberdade, dos direitos humanos, por sociedades justas e democráticas, pela autodeterminação dos povos.

Esses movimentos, assim como os movimentos de libertação contra o imperialismo e o capitalismo (Gandhi, Lumumba, Che Guevara, Fidel Castro,

Camilo Cienfuegos, Agostinho Neto, Samora Machel, Ho Chi Minh, La Pasionara, Santiago Carrillo, Carlos Prestes, Pedro Pomar, João Amazonas, Camilo Torres, Arafat e tantos outros), representavam uma força de baixo para cima capaz de mudar o Estado Colonial ou Nacional capitalista, ou pelo menos fazê-los mais permeáveis às necessidades mais profundas de um povo, da maioria da população e das minorias.

As nações colonizadoras e capitalistas foram forçadas a estabelecer políticas de descolonização e não-agressão às novas nações emergentes. Por outro lado, em cumplicidade com as elites nacionais de muitos dos países descolonizados ou libertados, passaram a adotar políticas e programas assistencialistas dirigidos à população pobre, tentando com isso reduzir a tensão social e desviar a atenção com respeito aos problemas fundamentais das novas sociedades em construção.

Os governos Kennedy e Johnson promoveram na América Latina amplas campanhas de “ajudas humanitárias”, tipo “Aliança para o Progresso”, que distribuía leite e outros alimentos para as regiões pobres do continente, tendo como objetivos alimentar a população faminta e impedir que se ampliasse o sentimento antiamericano e as organizações revolucionárias em toda a região. Essas ajudas também estimulavam e apoiavam a criação de grupos e órgãos assistenciais, cuja intenção era o de controle da natalidade através da esterilização em massa de mulheres pobres na faixa dos 20 aos 35 anos (GALEANO, 1986). A base doutrinária de tais “ajudas” era a Doutrina de Segurança Nacional, criada e aperfeiçoada pelo Pentágono como instrumento de controle político, militar e econômico da América Latina (COMBLIN, 1980).

Na década de 60, os países do Sul e do Norte viviam um clima de mudanças sócio-econômicas. A economia crescia em todas as partes. Nos

U.S.A. e Europa o desemprego estava em seus níveis mais baixos, era a época de ouro do Estado do Bem-Estar (*Welfare State*) e do nascimento de um novo tipo de movimento social, baseado na ética, nos direitos humanos e na ecologia. A luta de classes parecia desaparecer das discussões políticas em função do crescente aumento da distribuição da riqueza nos países ricos.

Mesmo havendo mais emprego e dinheiro, os movimentos sociais continuavam a pressionar os Estados e seus governos, pois queriam mudanças sociais profundas (movimento “hippie”, direitos civis dos negros estadunidenses e da África do Sul, movimento pela paz e contra a guerra no Vietnam, reação dos jovens à cultura autoritária e conservadora, trabalhadores exigindo participação na formulação das políticas trabalhistas e na economia, etc.). Maio de 1968 converteu-se em marco dessas lutas e de expressões tais como “paz e amor”, “proibido proibir” e “aliança operário-estudantil-camponesa.”

As lutas sociais das décadas de 50 e 60 exerceram notável influência no meio intelectual, científico e profissional dos países tanto do Norte como do Sul, contribuindo assim para o desenvolvimento de novos paradigmas e concepções acerca do ser humano e da sociedade nas ciências humanas e sociais. A Filosofia, a Sociologia e a Psicologia, além da Educação, da Psiquiatria e do Serviço Social, adotaram novas posturas frente à realidade social e humana. Surgiram práticas de desenvolvimento social e humano baseadas em maior compromisso com as minorias e com os excluídos sociais (integração entre ciência, ética e compromisso social).

Dentre as contribuições importantes temos os estudos sobre psiquiatria democrática participativa (FANNON, 1952, 1961), pesquisa-participante (FALS BORDA, 1959, 1978, 1992) e educação como prática de libertação (FREIRE, 1963, 1968, 1980, 1992).

Na turbulenta e crítica década dos 60 se instaura um processo desmistificador da ciência, sobretudo das ciências sociais e suas profissões. Se desperta do sono dogmático e se cai na conta de que a suposta 'neutralidade', 'objetividade', 'progressismo' e 'independência' do conhecimento-praxis científico (Berger y Luckman, 1967; Feyerabend, 1975) são 'mitos complementares' de uma idéia decimonônico-naturalista e quase-religiosa (QUINTANILLA, 1976) da ciência, trespassada depois à ciência social (WEBER, 1972); (GARCÍA GONZÁLEZ, 1989:70).

A crise do petróleo árabe e seus efeitos na economia mundial, no início da década de 70, mudaram o rumo da participação social e do bem-estar social. Uma das conseqüências foi o recrudescimento do individualismo e da xenofobia nos países ricos, além do desemprego e mais repressão, principalmente nos países latino-americanos.

1.2. CONCEPÇÕES

Hoje em dia, frente ao crescente número de publicações na área, estamos mais próximos de uma concepção geral de Psicologia Comunitária (SPEER et al, 1992), de sua especificidade. Inúmeros autores caminham para uma convergência e aqui vale a pena destacá-los em razão de suas contribuições ao longo do tempo: Newbrough, 1973; Murrell, 1973; Sarason, 1974; Rappaport, 1977; Mann, 1978; Goodstein e Sandler, 1978; Zax e Specter, 1974; Marin, 1980; Montero, 1982; Abib Andery, 1981; Bloom, 1973, 1977; Irizarry Rodrigues, 1984; Góis, 1984, 1988; Lane, 1984, 1989;

García González, 1989; Bomfim, 1989; Martín González et al, 1989; Serrano Garcia e Rivera Medina, 1991; Sánchez Vidal, 1991, 1996; Freitas Campos, 1996; e Quintal de Freitas, 1996a.

São muitos os autores que têm aludido à dificuldade que envolve a definição da Psicologia Comunitária (Mann, 1978; Murrell, 1973; Iscoe & Spielberger, 1977). Entre as razões mais divulgadas se encontram aquelas que fazem referência à falta de um marco conceitual claro, à carência de métodos próprios, ao processo de formação no qual se encontra, a novidade, a falta de identidade da disciplina e a diversidade de atividades que se realizam em nome da Psicologia Comunitária. Sem dúvida, não cremos que este seja um problema exclusivo da Psicologia Comunitária; outras muitas disciplinas mais assentadas e com mais tradição, tem expressado também sua dificuldade, já que o tema da definição sempre resulta ser um tema de difícil solução (HOMBRADOS MENDIETA, 1996: 68).

Autores, como os mencionados anteriormente, em diferentes países, vêm contribuindo para delinear e objetivar o campo da Psicologia Comunitária. O debate é valioso, questões epistemológicas, ideológicas, teóricas, metodológicas e éticas são postas à mesa do debate, assim permitindo a evidência de semelhanças e diferenças propiciadoras de um consenso acerca do campo. Sánchez Vidal (1991), por exemplo, em um estudo sobre os modelos em Psicologia Comunitária (p. 150-152), agrupou-os em dois tipos: Analíticos e Operativos.

a. Modelos Analíticos

- . Modelos analíticos sociais (comunidade e problemas sociais).
- . Modelos analíticos psicossociais (adaptativos, ecológico-sociais, interativos, transacionais, sistêmicos, desenvolvimento humano, estresse e apoio social).

b. Modelos Operativos

- . Modelos operativos dirigidos a metas (saúde mental positiva, qualidade de vida, competência, sentido psicológico de comunidade e “empoderamento”).
- . Modelos operativos de atuação (de prevenção, de habilidades e de ação social).

Podemos dizer que a Psicologia Comunitária compreende hoje um conjunto de concepções relevantes para o esforço de delimitar seu campo de análise e aplicação. A seguir, destacaremos algumas concepções que poderão servir de base para a compreensão do que já expusemos sobre a tendência para certo consenso na área.

- . Bloom – “A Psicologia Comunitária é o campo da Psicologia que tenta resolver os problemas sociais em lugar dos problemas particulares de cada indivíduo. (...) Campo conceitual e acadêmico centrado na análise e modificação dos sistemas sociais e na confrontação das questões sociais do ponto de vista da Psicologia” (1973:393).

- . Newbrough – “A Psicologia Comunitária constitui um campo da Psicologia que tenta integrar o conhecimento através de outras linhas disciplinares, visando desenvolver uma teoria geral e unificada da conduta humana” (1973:202). Para o autor, a Psicologia Comunitária se preocupa com as “implicações psicológicas das estruturas sociais”.

- . Rappaport – “Os elementos que definem a Psicologia Comunitária são a relatividade cultural, a diversidade e a ecologia: a interação entre pessoas e ambientes. (...) se ocupa do bem-estar das distintas sub-comunidades dentro da ordem social mais ampla” (1977:2 e 3).

- . Abib Andery – “Cabe à Psicologia na Comunidade trabalhar nos indivíduos e grupos a visão de mundo, a auto-percepção de pessoas e grupos; reexaminar hábitos, atitudes, valores e práticas individuais e coletivas, familiares e de grupo, no sentido de uma consciência mais plena de classe e de destino” (1984:207 e 208).

- . Sánchez Vidal – “É o campo de estudos da relação entre sistemas sociais – principalmente comunidades – e comportamento humano e de sua aplicação na (no negativo) resolução – preferentemente preventiva – dos problemas psicossociais e (no positivo) do desenvolvimento humano integral, a partir da compreensão dos determinantes sócio-ambientais de ambos, através da modificação racional e informada desses sistemas sociais, das relações psicossociais neles estabelecidas e do desenvolvimento da comunidade. Tudo isto, desde a máxima mobilização possível dos próprios afetados como

sujeitos ativamente participantes nas mudanças, não como objetos passivos delas” (1991:131).

. Montero – “Se trata de uma psicologia da ação para a mudança, na qual os atores principais são as pessoas comuns e correntes em seu cotidiano e o psicólogo é um facilitador, não o condutor dessa mudança” (1994:17).

. Quintal de Freitas – “A psicologia (social) comunitária utiliza o enquadre teórico da psicologia social, privilegiando o trabalho com os grupos, colaborando para a formação da consciência crítica e para a construção de uma identidade social e individual orientadas por preceitos eticamente humanos” (1996a:73).

Uma análise realizada de 713 artigos do *Psychological Abstracts* (*American Journal of Community Psychology*, *Journal of Community Psychology* e *Journal of Community and Social Psychology*) por Hombrados Mendieta (1996), baseando-se nas análises feitas por Speer et al (1992), revelou a seguinte tendência dos estudos empíricos em Psicologia Comunitária no período de 1989 a 1994. Vejamos o quadro a seguir, baseado na frequência dos trabalhos:

CATEGORÍA	1989-1994
1. Apoio social	82
2. Ajuste individual	14

3. Prevenção	45
4. Relação pessoa-ambiente	11
5. Minorias e marginalizados	04
6. Adaptação ao trabalho	00
7. Saúde ou problemas médicos	107
8. Suicídio	03
9. Treinamento de pais	05
10. Drogas	25
11. Álcool	09
12. Epidemiologia	02
13. Atitudes e crenças sobre saúde mental	02
14. Planejamento e desenvolvimento comunitários	00
15. Aspectos éticos	09
16. Estresse	51
17. Saúde mental comunitária	27
18. Serviços sociais	31
19. Participação comunitária	13
20. Qualidade de Vida	05
21. Valoração de necessidades	04
22. Mudança social	05
23. Avaliação de programas	06

Uma das conclusões a que podemos chegar “é que a evolução dos temas tem se dado em clara correspondência com a evolução da Psicologia Comunitária para posturas mais psicossociais. (...) Os temas que não de

formar o conteúdo da Psicologia Comunitária serão provenientes da interação do indivíduo com a comunidade. (...) Pensar a Psicologia Comunitária a partir da Psicologia Social” (HOMBRADOS MENDIETA, 1996:123).

Outro aspecto a considerar, dentro da Psicologia Comunitária, é sua preferência por grupos marginalizados, minorias e população pobre em geral.

A Psicologia Comunitária, cada vez mais, segue tendo uma especial preferência por aqueles grupos e comunidades mais carentes, mais privados, mais afastados dos serviços de saúde. Não se trata de uma preferência instalada sobre algum principio teórico decisivo, senão sobre duas convicções amplamente corroboradas: são as classes e grupos mais desfavorecidos étnica, cultural e socialmente os que menos recursos possuem (nível educativo mais baixo, hábitos alimentares menos saudáveis, habitat muito pequeno e deteriorado, recursos econômicos mais reduzidos, menor acesso à informação, maior incidência de castigos sociais, etc.) e tudo isto conduz com maior probabilidade a que as conseqüências de seu meio ambiente possam ser mais danosas. Acrescente-se a isso uma menor disponibilidade econômica para fazer frente a esses supostos e prováveis perigos (BLANCO ABARCA, 1989: 30).

Serrano-García e Vargas Molina (1992) consideram que os trabalhos em Psicologia Comunitária podem ser compreendidos a partir de dois modelos básicos: o clínico-comunitário e o sócio-comunitário. O primeiro fundamenta-se no ponto de vista da Saúde Mental Comunitária, enquanto o segundo

enfoca a Psicologia Comunitária a partir de uma visão sócio-política dos problemas sociais e humanos.

Por outro lado, consideramos que a Psicologia Comunitária está centrada em dois grandes modelos: o do desenvolvimento humano e o da mudança social (busca de alternativas sócio-políticas), os quais partem de uma visão positiva da comunidade e das pessoas.

Nos dois modelos está presente o reconhecimento da capacidade do indivíduo e da própria comunidade de serem responsáveis e competentes na construção de suas vidas, sendo por isso necessária a presença de certos processos de facilitação social baseados na participação social e na conscientização.

Ainda que exista nos países do Hemisfério Norte uma preocupação de mudança social e de desenvolvimento humano, como na América Latina, o enfoque predominante na Europa e nos Estados Unidos é o clínico-comunitário, conforme análise feita pelo autor em 481 abstrats da base de dados Psyclit, no período de 1988 a 1998 (Biblioteca da Universidade de Barcelona, Vall d'Hebron, 1998). Por outro lado, o que vemos nas publicações de autores latino-americanos é a tendência sócio-comunitária.

Podemos explicar esse fato pela diferença existente entre os dois contextos sócio-econômicos e políticos (riqueza e pobreza), bem como pelo maior compromisso e participação social dos Psicólogos Comunitários latino-americanos.

Os Psicólogos Comunitários dos países do Hemisfério Sul carregam o peso de uma longa história de colonização, de governos autoritários, de exploração e de miséria, até hoje, enquanto os Psicólogos Comunitários dos países do Norte, não. São razões fortes para que o modelo sócio-comunitário (ou sócio-político) e concepções baseadas nas condições de opressão,

exploração e miséria da maioria de nossa população sejam predominantes na Psicologia Comunitária latino-americana.

Mesmo com tais diferenças entre Sul e Norte, vemos que a questão principal é compreender a Psicologia Comunitária em um marco maior, guardadas as suas especificidades culturais, no sentido de sua consolidação como importante disciplina na área da Psicologia Social. Essa preocupação implica a construção de novos marcos conceituais, mais abrangentes, que fundamentem mais a busca de especificidade e objetividade da Psicologia Comunitária. A discussão gira em torno de sua especificidade, seus paradigmas, seus modelos explicativos e seus métodos de pesquisa e de intervenção. Inclui-se aí também o papel da interdisciplinaridade e da contribuição de autores situados fora do eixo científico-ideológico Estados Unidos-Europa.

Com pouca publicação na área, porém relevante, assim como pela dificuldade da língua (Espanhol e Português) e pelo etnocentrismo científico dos Estados Unidos e Europa (em geral desconhecem nossas publicações e autores, inclusive os mais representativos), estamos ainda a reboque da discussão sobre Psicologia Comunitária numa escala mundial.

Construir a Psicologia Comunitária como disciplina requer ampla discussão e contribuição de distintos países, requer uma preocupação genuína em querer fazer ciência sem arrogância etnocêntrica, como bem foi evidenciado pela Conferência Nacional sobre a formação de graduados em Psicologia (Utah, junho de 1987) e por autores como Kelly (1971) e Rappaport (1977):

Mesmo que os Estados Unidos sigam sendo tão diversos e sejam mais conscientes de sua diversidade, os psicólogos estão

convocados a estarem atentos à influência da diversidade sobre o crescimento e o desenvolvimento humano, sobre a atividade produtiva e sobre as disfunções comportamentais. Esta diretriz é tanto mais importante por que uma Psicologia que ignore a realidade e as peculiaridades de outras nações do mundo está seriamente diminuída (AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, 1987:1078).

Em meio a esse debate e apoiando-se nele, a Psicologia Comunitária avança e, progressivamente, firma-se como uma área da Psicologia Social. Pouco a pouco se diferenciou da Saúde Mental Comunitária (SMC) e da própria Psicologia Social. Desenvolve-se no interior da Psicologia Social e responde com mais especificidade: 1) Às questões psicossociais decorrentes da vida comunitária; 2) Às ações interdisciplinares de desenvolvimento comunitário e desenvolvimento local (trabalho e renda, saúde, educação, assistência social, ação política, ação cultural, urbanização, organização de comunidade, planejamento social, orçamento participativo e outros); e 3) À necessidade de um novo currículo em Psicologia e de uma nova formação do Psicólogo (teoria-prática-compromisso social).

Pode-se dizer que, ao estar dentro do bosque, quem se aventurou ou se perdeu nele, não pode ver esse bosque como totalidade, não consegue apreender sua magnitude. Só vê árvores. E só sabe que se acha em meio dele, incapaz de conhecer suas dimensões e características. Por isto, as melhores descrições podem dá-las quem o vê de fora. Por sua vez, essas descrições carecem das vivências que dá o contato

estreito e contínuo com um objeto de conhecimento. A perspectiva externa perde a capacidade de detalhar e aprofundar e a visão interna tende a pecar por reducionista. Em tal situação se encontra quem queira descrever o 'estado atual' de uma disciplina... (MONTERO, 1996:102).

1.3. PSICOLOGIA COMUNITÁRIA NA AMÉRICA LATINA

Enquanto nos Estados Unidos a Psicologia Comunitária se originou, principalmente, como negação ao modelo médico tradicional, a partir de concepções sobre saúde mental comunitária, na América Latina surgiu da problematização social da própria Psicologia Social (ANTHROPOS, 1994). Uma corrente da Psicologia Social contrapôs aos modelos clássicos da área - universalização, ahistoricização, descontextualização, descompromisso com os problemas concretos da população - questões relativas à concepção crítica da Psicologia Social, pautadas na história, nas diferenças culturais e nas relações de dominação nas sociedades latino-americanas.

Martín-Baró (hispano-salvadorenho), Sílvia Lane (brasileira) e Maritza Montero (venezuelana), como já dissemos, são representantes dessa corrente. Suas obras estão voltadas para a construção de uma psicologia social crítica, preocupadas com a realidade dos povos da América Latina e com os caminhos de mudança dessa mesma realidade social. Por isso a importância da participação social e da conscientização (QUINTAL DE FREITAS, 1996b).

Nessa concepção, o indivíduo é uma realidade histórico-social, se encontra fortemente enraizado em um processo cultural que lhe é próprio, em um modo de vida social peculiar, em uma estrutura social de classes e em um determinado espaço, histórico, geográfico, social, cultural, econômico,

simbólico e ideológico. Compreende o indivíduo vivendo em uma dada realidade concreta, físico-social, participando de uma rede de relações sociais complexas (mais além do interpessoal e do grupal) de uma sociedade de classes historicamente determinada.

Não obstante, o homem fala, pensa, aprende e ensina, muda a natureza; o homem é cultura, é história (...). Seu organismo é uma infra-estrutura que permite o desenvolvimento de uma superestrutura que é social e, portanto, histórica. Esta desconsideração da Psicologia em geral, do ser humano como produto histórico-social, a faz, se não inócua, uma ciência que reforça a ideologia dominante de uma sociedade (LANE, 1984:12).

O enfrentamento entre as concepções tradicional e crítica da Psicologia Social ocorreu durante o Congresso da Sociedade Interamericana de Psicologia – SIP, realizado em Lima, Peru, em 1979. O debate versou, principalmente, sobre questões básicas: “De qual homem falamos?”; “De qual sociedade falamos?”; “Que Psicologia fazemos?”. Esses temas implicavam também outros temas, como a contextualização da Psicologia Social, o papel do Psicólogo Social na sociedade, a presença da ideologia nos modelos teóricos e práticos e, inclusive, as questões éticas e os próprios objetivos da Psicologia Social (LANE, 1984, 1989, 1996; MARTÍN-BARÓ, 1983, 1991, 1994, 1998; MONTERO, 1982, 1994, 1996). Não podemos dizer que tais questões eram unicamente preocupações de Psicólogos latino-americanos. Em outros países, como nos Estados Unidos, desde a década de 60, havia a mesma

preocupação com relação à Psicologia Comunitária (NEWBROUGH, 1973; SARASON, 1974; RAPPAPORT, 1977).

Ao longo do tempo, a partir dos debates iniciais, a Psicologia Comunitária na América Latina veio tomando um rumo próprio e específico, ocupando cada vez mais um espaço acadêmico e profissional. Para Maritza Montero, professora da Universidade Central da Venezuela, a Psicologia Comunitária latino-americana vem se apresentando com as seguintes características:

Orientação para a mudança social em função do desenvolvimento individual e social; orientação para a solução de problemas psicossociais (relacionados com saúde, moradia, educação, ambiente, recreação, etc.); visão histórica da Psicologia e de seu objeto, cuja essência é fundamentalmente dinâmica e dialética; marco teórico e metodológico heterogêneo, mas, ao mesmo tempo, tendente a alimentar idéias, hipóteses e explicações, surgidas em contato com a realidade e que, atualmente, está em vias de produção de uma teoria psicossocial comunitária; a relação de investigação é entre dois atores sociais em interação dialógica; interdisciplinar (MONTERO, 1994: 8 e 9).

O que constatamos, ao analisar livros e artigos de Psicologia Comunitária de autores latino-americanos, é a presença de vários modos de pensar e de fazer a Psicologia Comunitária nos diferentes países (WIESENFELD, 1999). Todavia, há uma evidência de fundo que nos permite compreendê-la orientada por dois modelos básicos: o modelo sócio-

comunitário (predominante, influência da Psicologia Social) e o modelo clínico-comunitário (influência da Saúde Mental Comunitária). Desse modo, a Psicologia Comunitária vem se desenvolvendo na América Latina, agora questionando seu entusiasmo inicial e buscando maior consistência teórica, haja visto o predomínio de suas práticas sobre a elaboração de seu corpo teórico (BUFEM, 1989; SERRANO-GARCIA e VARGAS MOLINA, 1992). Entretanto, não relega seus modelos e influências iniciais, mas os desenvolve na realidade atual. Podemos dizer que a Teologia da Libertação, a “Cultura da Pobreza”, a Pedagogia do Oprimido e a própria Saúde Mental Comunitária continuam sendo importantes na articulação teoria-prática-compromisso social em Psicologia Comunitária e no que buscamos como objetivos maiores da área, a seguir apresentados:

- a. O desenvolvimento dos moradores como sujeitos da comunidade (desenvolvimento humano);
- b. O desenvolvimento da comunidade como instância ativa do poder local, da auto-sustentabilidade e do crescimento endógeno do lugar, município ou região (potenciação comunitária, mudança social);
- c. A construção da Psicologia Comunitária dentro do enquadre teoria-prática-compromisso social.

Atualmente, já se verifica maior intercâmbio entre os Psicólogos Comunitários dos países do Sul e do Norte, uma aproximação que, aos poucos, vem gerando maior convergência entre as diferentes concepções e práticas, como no que diz respeito ao sentido ético da vida comunitária, à concepção ativa das pessoas na comunidade e à relação de compromisso entre

Psicólogo Comunitário e a construção de uma sociedade mais humana, mais distributiva e mais justa para todos (MONTERO, 1999).

1.4. PSICOLOGIA COMUNITÁRIA NO BRASIL

Para situar a Psicologia Comunitária em nosso país, começaremos descrevendo brevemente o contexto sócio-econômico brasileiro e seus contrastes, com o objetivo de melhor permitir a compreensão do por que do modelo de mudança social e desenvolvimento humano numa perspectiva de práxis libertadora em nossa terra.

A seguir, apresentaremos um quadro atual da situação social no campo, pretendendo com isso mostrar as razões que justificam a preocupação que temos com o meio rural e o motivo de nossa opção por fazer Psicologia Comunitária no interior do Ceará, principalmente em sua zona rural. Por fim, descreveremos a situação da Psicologia Comunitária no país e no Ceará.

Situação sócio-econômica

Nosso país é rico, não só potencialmente, pois produz riqueza, não obstante o modelo econômico vigente gerou uma grande concentração da riqueza produzida. Podemos dizer que o Brasil é um país de contrastes, uma “Belíndia”, uma mistura de Bélgica e Índia, segundo dizem alguns economistas brasileiros. O Brasil é a 13ª economia do mundo (IPEA, 2002) e a 73ª nação na escala de pobreza humana no mundo (PNUD, 2000).

Contrastando com a riqueza do país, com o porte de suas cidades principais, com seu parque industrial e seu avanço científico-tecnológico, são comuns situações de desrespeito à vida e à dignidade. Morrem crianças e

adolescentes assassinados, presos são torturados em cárceres degradantes, mulheres e meninas se prostituindo por um prato de comida. As injustiças são grandes e há muito que se fazer, pois o problema da exclusão social vem de muito longe em nossa história (ALENCASTRO, 1996).

O Brasil, apesar de ter uma população de 170 milhões de habitantes e uma economia forte, ainda está longe de uma situação razoável de justiça social, como bem mostram os dados do IBGE (2004). O contraste entre riqueza e miséria - desigualdade social - está presente em todas as regiões do país, principalmente no Nordeste, que reflete a situação nacional de modo muito mais grave. De região rica, no século XVIII, passou a uma situação de pobreza e miséria, apesar dos resultados econômicos das duas últimas décadas. O dinamismo econômico que marcou os últimos 15 anos não conseguiu reverter ou diminuir a grave situação dos indicadores sociais nordestinos, fato explicado pelo modelo de desenvolvimento implantado há décadas no país (BACELAR DE ARAÚJO, 1997) e pelas práticas “coronelistas” e “assistencialistas” da região.

As desigualdades absolutas são graves, pois cerca de 44% da população do Nordeste estão em situação de pobreza (renda familiar inferior a R\$ 50,00 por pessoa). Isto representa mais de 50% da população brasileira em estado de pobreza absoluta. No NE se encontra mais da metade dos analfabetos brasileiros, além de uma mortalidade infantil quase 40% maior que a da Região Sudeste e mais de 60% dos brasileiros sub-alimentados, com déficit alimentar superior a 200 calorias/dia.

Somado a tudo isto, temos a seca, fenômeno da natureza utilizado para manter o quadro de opressão e exploração do nordestino do sertão, através de uma verdadeira “indústria da seca”. Políticos tradicionais e grandes proprietários da terra se aproveitam da seca, da miséria e da ignorância para se

beneficiarem do dinheiro público e conservar sob controle político boa parte da população rural e das pequenas cidades do interior do Nordeste. É comum se dizer: “o problema do Nordeste não é a seca, é a cerca”.

Mesmo sem a seca as pessoas comem muito mal, abaixo daquilo de que seu organismo necessita, ou seja, há um estado de fome crônica. A seca no sertão mescla a miséria nova a uma velha miséria (estrutural).

Situação no campo

A situação de grande parte dos brasileiros é de miséria e injustiça, tanto na cidade como no campo. Neste, há uma situação de conflito de longa história (RUGAI BASTOS, 1984) e que, pouco a pouco, se estende aos meios urbanos.

No campo existem 371 milhões de hectares aptos para o plantio, uma área muito grande, equivalente aos territórios da Argentina, França, Alemanha e Uruguai somados. Desse total, apenas 14%, equivalente à superfície total da Alemanha, têm algum tipo de plantação. Uma área igual à do México está destinada ao gado; o restante, o equivalente à superfície total da África do Sul, é o que os especialistas chamam de terra ociosa. Quase a metade da terra cultivável está nas mãos do 1% de fazendeiros, enquanto uma parcela mínima, menos de 3%, pertence a 3,1 milhões de produtores rurais. 1% do total registrado (35 083 propriedades) ocupa 153 milhões de hectares, quase a metade da área de todas as propriedades rurais somadas. Essas propriedades (um dono para cada uma) ocupam área igual à soma dos territórios da França, Alemanha, Espanha, Suíça e Áustria (INCRA, 1994).

Este fato absurdo é antigo, porém se agravou a partir dos anos 50 do século XX. O modelo de desenvolvimento adotado facilitou a expansão das

grandes propriedades, pois sua finalidade era especulativa, tornando com isso impossível a reprodução e melhoria técnica, além da gestão de milhões de propriedades familiares.

O fato concreto é que o território do latifúndio se expandiu enormemente nas últimas décadas. A intervenção estatal se reduziu ou atuou no sentido de apoiar e legitimar gigantescos domínios de terras, especialmente nas regiões Norte e Nordeste. O projeto de reforma agrária (INCRA, 1996), que se tentou implantar, enfrentou grandes obstáculos; tampouco funcionou a tentativa de mudar a estrutura agrária através da tributação da terra. Ao contrário, até hoje, a maior parte dos incentivos fiscais continua sendo concedida para o latifúndio.

Com tanta concentração de terra, se gerou uma oligarquia rural poderosa, que evita qualquer mudança na propriedade rural no sentido da reforma agrária e da proteção às propriedades familiares em extinção.

O problema agrário do nosso país está na concentração de terra, uma das maiores do mundo, no latifúndio improdutivo e no poder político das oligarquias rurais, que bloqueia a realização de uma profunda reforma do campo, baseada numa política agrícola, ao mesmo tempo, produtiva e de inclusão social.

Como consequência de políticas perversas, de injustiças, da presença do privado no público e da grande concentração da riqueza, hoje se vê um quadro no campo cheio de miséria e indignação, um quadro de tensão que, a cada dia, revela suas contradições com mais violência e impulsiona os trabalhadores sem terra a buscar formas de expressão e luta mais profundas, combativas, como o Movimento dos Sem-Terra - MST, movimento social que integra a visão local e rural dos problemas sociais com uma visão nacional e mundial da realidade dos excluídos sociais.

O que quer o Sem-Terra? Quer terra em seu lugar de origem, em seu mundo cultural e social; quer reintegrar-se como agricultor nesta sociedade que lhe excluiu, não como concessão das elites políticas e econômicas, mas por sua própria conquista da terra com os outros companheiros identificados também como Sem-Terra. Todos querem a reforma agrária, querem construir uma identidade social (TAJFEL, 1981; TURNER, 1987; JAVALOY, 1996) de agricultor cooperado e renunciar à identidade social de oprimido, de excluído social, de Sem-Terra, de condenado da terra, no dizer de Fannon (1983).

A situação atual acirra as lutas no campo e estas deixam para trás as concepções dos movimentos sociais baseadas em uma ética que nega o conflito de classes e a luta armada. O impacto das lutas no campo é tão forte que exige o resgate de um enfoque em que os movimentos sociais são vistos no interior das contradições de classes, à luz das relações de força entre classes sociais. Este enfoque permite conceber os movimentos sociais como expressão de contradições das relações e condições econômicas, políticas e culturais que os geram (FORACCHI e MARTINS, 1987).

Os movimentos sociais no campo constituem um processo de contradições em que diferentes segmentos de trabalhadores rurais, buscando atender suas necessidades, se juntam, se unem para enfrentar certos proprietários de terra e o Estado. Desse modo, constroem-se a si mesmos como sujeitos coletivos e históricos, com identidade social própria e práticas específicas de luta, participação e organização.

Dado que não existe interesse real das elites rurais em resolver a grave situação do campo, evidenciando-se, ao contrário, assassinatos de trabalhadores rurais, as lutas no campo representam o que há de mais profundo e radical no país.

A Psicologia Comunitária no contexto brasileiro

Psicologia Comunitária adquire sua particularidade a partir do contexto histórico-social e econômico antes mencionado. Ela surge da problematização da vida dos brasileiros.

Sua origem remonta à década de 60, não com esse nome, mas por meio de diversas concepções e práticas de Psicologia, aplicadas pelo Serviço Social e movimentos comunitários de saúde e de educação. Eram ações realizadas, em geral, para assistir à população pobre e reduzir a tensão social gerada pela concentração da riqueza e produção da miséria. Além disso, havia um esforço de socializar a Psicologia junto à população, pois a atuação do psicólogo era limitada, sobretudo, às classes média e alta, conforme pesquisas do Conselho Federal de Psicologia (1988; 1994; 2000).

A construção da Psicologia Comunitária, no Brasil, se baseou em modelos teóricos e práticos da Psicologia Social integrados, principalmente, à Sociologia, à Educação Popular e à Ecologia. Começou como Psicologia na Comunidade, através de trabalhos realizados em vários Estados brasileiros, dentre eles os de alguns professores, alunos e psicólogos de Belo Horizonte, como a experiência pioneira da Universidade Federal de Minas Gerais. Essa universidade incluiu em seu currículo de Psicologia, sob a coordenação do Prof. Pierre Weil, em 1974, a disciplina de Psicologia Comunitária, cujo enfoque era o da ecologia humana (BOMFIM, 1989). Nos anos 70, também, a Psicologia Comunitária ganhou um enfoque sócio-político a partir dos trabalhos de Abib Andery e de Sílvia Lane.

Entramos nos anos 80 com certa clareza de sua especificidade, considerando-a, de fato, uma Psicologia e não outra disciplina da área social

ou um trabalho eminentemente ideológico e político-partidário, como então se comentava nos meios universitários e profissionais.

Um dos primeiros trabalhos a utilizar a expressão psicologia comunitária foi: 'A Psicologia Comunitária: considerações teóricas e práticas', de D'Amorim (1980). Após isto, a expressão aparece publicada (Lane, 1981), em setembro de 1981, na conferência 'Psicologia Comunitária na América Latina' proferida pela Professora Dra. Sílvia T. Maurer Lane, durante o I Encontro Regional de Psicologia na Comunidade, na PUC-SP. No mesmo encontro, Derdick et al (1981) apresenta o trabalho 'Psicologia Comunitária em bairros periféricos de Osasco', descrevendo a experiência desenvolvida naquela região (QUINTAL DE FREITAS, 1996a:66).

Nos anos 90, consolidou-se como disciplina acadêmica e como profissão, levando a um grande incremento das práticas na área e, também, a uma diversidade epistemológica, teórica e metodológica.

Alguns desses trabalhos empregam o termo “Psicologia Comunitária” e outros adotam as expressões que, de certo modo, fazem parte da história da Psicologia Comunitária, ou seja: “Psicologia da Comunidade” (BENDER, 1978), “Psicologia de Comunidade” (SERRANO GARCIA e RIVERA MEDINA, 1991), “Psicologia na Comunidade” (ABIB ANDERY, 1984) e “Psicologia Social Comunitária” (MARIN, 1980; MONTERO, 1982; IRIZARRY RODRIGUEZ, 1984). Cada autor justifica o uso da expressão que propõe ou adota, mas o que constatamos nessas explicações é que todas estão dentro do campo de estudo da Psicologia Comunitária. Os argumentos

apresentados estão muito mais relacionados a enfoques e correntes distintos em um mesmo espaço de preocupações e buscas que, de fato, relacionado a áreas distintas de estudo. Quintal de Freitas (1996a) explica as diferenças entre as expressões do seguinte modo:

- . Psicologia na Comunidade – reação à crise com relação aos modelos importados e elitistas, além da preocupação de vincular a Psicologia à vida da população mais pobre;
- . Psicologia da Comunidade e Psicologia de Comunidade – relativa às práticas com respeito às questões de saúde e aos movimentos de saúde mental;
- . Psicologia Social Comunitária – busca se diferenciar da Psicologia Comunitária de prática assistencial originada nos Estados Unidos. Para isso, adota o enquadre teórico da Psicologia Social crítica desenvolvida nos anos 70 na América Latina.

O que se pretende estudar em Psicologia Comunitária faz do termo “Psicologia Comunitária” o mais apropriado dos mencionados anteriormente, pois este inclui tanto as preocupações de uma Psicologia voltada para a população mais pobre, como as questões de saúde mental comunitária e de ação sócio-político-pedagógica. Obviamente, sua base conceitual não se encontra na Psicologia Clínica ou no modelo de saúde mental comunitária da Psiquiatria. Suas novas raízes estão fincadas na Psicologia Social e suas construções teóricas e práticas são cada vez mais próprias, não obstante ter um caráter interdisciplinar. Está voltada, principalmente, para o desenvolvimento humano e a mudança sócio-política de uma realidade social, caracterizada por

relações de dominação e de exclusão social, denominada de “Cultura da Pobreza” (MARTÍN-BARÓ, 1998), ou modo de viver da classe oprimida, e que se mantém mediante uma “Ideologia de submissão e resignação” e o “Caráter Oprimido” (GÓIS, 1984).

Com a criação da Associação Brasileira de Psicologia Social – ABRAPSO, em julho de 1980, sob a coordenação de Sílvia Lane, surgiu um espaço de discussão sobre a relação entre Psicologia Social, ideologia e sociedade, assim ampliando e aprofundando o debate, tanto em Psicologia Social como em Psicologia Comunitária, inicialmente no I Encontro Regional de Psicologia na Comunidade, realizado em 1981 pela ABRAPSO – Regional de São Paulo.

Os temas discutidos não fugiam do que ocorria na América Latina, porém a relação com os movimentos sociais era mais acentuada que em outro país. Havia, também, maior compromisso tanto com as mudanças sócio-políticas, como com a conscientização e a luta popular.

Segundo Quintal de Freitas (1996a), algumas características devem ser consideradas, hoje, em Psicologia Comunitária no âmbito de nosso país. Vejamos:

1. Os trabalhos na área perderam seu caráter clandestino da época da Ditadura (1964-1984);
2. Abertura do Estado à problemática social e à participação social, inclusive convidando os profissionais da área para contribuir com a solução dos problemas sociais;
3. Institucionalização do espaço do Psicólogo junto à população mais pobre;

4. Busca de novos modelos teóricos e de ação, principalmente na Psicologia Social Crítica, assim contrastando com os modelos da Psicologia Clínica e Social tradicionais.

Atualmente, a Psicologia Comunitária continua sua luta por um reconhecimento maior, não obstante sua presença nos cursos de Psicologia (graduação e pós-graduação), em instituições oficiais de ação social, em prefeituras, em ONGs e nos movimentos sociais. Além disso, se constata o aumento de publicações na área, como podemos ver na revista “Psicologia e Sociedade” da ABRAPSO e nos anais de congressos de Psicologia Social da ABRAPSO e de Encontros de Psicologia Comunitária, como é o caso dos Encontros Nordestinos de Psicologia Comunitária, realizados desde 1992.

Psicologia Comunitária no Ceará

Tem como ponto de partida as práticas de Psicologia junto à população pobre, denominadas de Psicologia Popular (GÓIS, 1984), uma psicologia comprometida com a luta comunitária e baseada em algumas concepções e métodos da Psicoterapia (Rogers, Moreno, Fannon e Loyello), da Educação (Freire), da Sociologia (Borda e Touraine), da Biodança (Toro), da Teologia da Libertação (Gutiérrez e Boff) e da nossa própria experiência na área.

Surgiu no Ceará em outubro de 1980, data da realização do curso de formação de animadores populares para a alfabetização de adultos, cujo objetivo era o de criar dezenas de círculos de cultura nos bairros da periferia de Fortaleza, no sentido tanto da alfabetização como da organização e luta comunitária.

A Psicologia Comunitária no Ceará começou como engajamento social do autor, de profissionais de educação e de outras áreas identificados com o tema, além de estudantes do curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará, sob a coordenação do primeiro e em conjunto com a educadora popular Ruth Cavalcante. No início, seu objetivo era aproximá-la, assim como ao Curso de Psicologia da UFC, da população pobre do Estado, nesse caso, da periferia de Fortaleza (Bairro do Pirambu). Os primeiros trabalhos foram de alfabetização de adultos e, logo a seguir, com grupos de jovens considerados marginais e dependentes de drogas.

Como já havíamos mencionado, nessa época, denominávamos nossa atuação de Psicologia Popular, uma psicologia mais prática que teórica. Pouco a pouco, se transformou em Psicopedagogia Popular, uma integração entre Psicologia Popular e Educação Popular. Somente em 1987, passou a se denominar de Psicologia Comunitária, aí integrando as idéias de Lane, Freire, Rogers, Fannon, Borda, Martín-Baró, Loyello, Vigotsky, Leontiev, Luria, Boff, Dussel e Toro, mais as idéias de Góis e Cavalcante, constituindo, então, a partir daí, seu marco teórico e uma articulação entre teoria, prática e compromisso social (GÓIS, 1987, 1993b).

A Psicologia Comunitária no Ceará se construiu contextualizada e foi, dentro do processo político de derrubada da Ditadura e da participação popular, que começou a crescer, tanto no meio acadêmico (disciplina curricular de graduação, Encontros de Psicologia Comunitária, Núcleo de Psicologia Comunitária e práticas de extensão), como no interior dos movimentos sociais urbanos e rurais do Estado (assessoria, facilitação de grupos de lideranças e organização comunitária).

As palavras e expressões do fazer Psicologia Comunitária aqui no Ceará refletiam modelos de participação social, mudança sócio-política e

desenvolvimento do sujeito comunitário. Essas palavras-chave fazem parte do universo vocabular da nossa concepção de Psicologia Comunitária. Eis algumas delas: vida comunitária, espaço comunitário, processo comunitário, vivência comunitária, dramatização da vida coletiva, identidade comunitária e pessoal, atividade comunitária, sujeito da comunidade, processo do reflexo psíquico do modo de vida da comunidade, cotidiano particular, representações sociais, apropriação, sentido de comunidade, tipos e níveis de consciência, conscientização, afetividade social, práxis libertadora, cultura da pobreza, fatalismo, ideologia de submissão e resignação, valor pessoal e poder pessoal, caráter oprimido, corporeidade vivida, ação instrumental, ação comunicativa, diálogo- problematizador, inserção, contextualização, desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, materialidade do mundo, investigação-ação-participante, círculo de cultura, círculo de encontro, ação político-pedagógica, ética comunitária, cidadania, desenvolvimento local compartilhado e auto-sustentável, análise e vivência da atividade comunitária, opressão e exploração e relações de dominação.

Alguns autores se apresentam bastante relacionados ou fortalecem essas palavras-chave, entre outros: identidade social (TAJFEL, 1972; TURNER, 1987); sujeito da história (VYGOTSKI, 1983; LANE, 1984); relação dominador-dominado, conscientização, diálogo problematizador, consciência crítica (FREIRE, 1980); atividade e consciência (VYGOTSKI, 1983; LEONTIEV, 1982; LURIA, 1990); vivência; identidade pessoal (TORO, 1982; CIAMPA, 1987; GÓIS, 1995b); atividade comunitária, modo de vida da comunidade, ideologia de submissão e resignação, caráter oprimido, afetividade social, valor e poder pessoais (GÓIS, 1984); libertação, cultura da pobreza e fatalismo (MARTÍN-BARÓ, 1998), sentido de comunidade

(SARASON, 1974); potenciação comunitária; laços e apoio social (KESSLER, 1985); e competência social (WHITE, 1959).

Ao longo de sua construção, a Psicologia Comunitária buscou dar respostas mais profundas à vida dos moradores das comunidades, respostas psicossociais e comunitárias ao drama social, respostas à problemática sócio-econômica e ideológica, não no sentido de “psicologizar” a realidade social, senão fazer ver que há uma dimensão marcadamente psicológica na dinâmica comunitária e que se relaciona com o campo da Psicologia Social e da Psicologia Comunitária, como, por exemplo, o problema da identidade social e pessoal de oprimido ou de excluído social, como também o problema da consciência e da conscientização.

Desse modo, entendemos que o desenvolvimento de comunidade deve incluir, prioritariamente, o desenvolvimento do sujeito da realidade comunitária, não o seu ajustamento social à ideologia dominante nem, simplesmente, a mudança instrumental da comunidade. Por isso, a importância da Psicologia Comunitária como abordagem que se orienta por uma práxis social libertadora, a partir das próprias condições (atuais e potenciais) de desenvolvimento da comunidade e de seus moradores. O fundamental, aqui, é a compreensão e realização de seus potenciais de desenvolvimento humano e social.

Conceber a Psicologia Comunitária nessa perspectiva permite-nos tratar mais integralmente a relação entre práticas comunitárias e Psicologia, a relação entre atividade comunitária e funções psicológicas superiores, ou mesmo reconhecer a importância e aplicação da teoria psicológica da atividade (LEONTIEV, 1978, 1982), do conceito de zona de desenvolvimento mais próximo (VYGOTSKI, 1984), do conceito de desenvolvimento culturalmente diferenciado do pensamento (LURIA, 1990), da base de

orientação ativa – BOA (GALPERIN, 1982), da conscientização (FREIRE, 1980) e do método de pesquisa-ação-participante (SALAZAR, 1992; BRANDÃO, 1985, 1987).

Outro aspecto importante a considerar na Psicologia Comunitária no Ceará é o seu modelo de articulação comunidade-município, que nos permite compreender a comunidade em uma dinâmica intercomunitária, própria da vida municipal. Aqui, o Município ocupa lugar de destaque no desenvolvimento da comunidade e no fortalecimento da identidade pessoal e social dos moradores da comunidade. Entendemos o município como um lugar vivo, dinâmico e concreto para as pessoas, no qual nascem, residem, se encontram, muitas vezes trabalham, casam e, também, morrem. É nele que ocorre toda uma rede de interesses e de relações sociais, políticas, econômicas, afetivas e simbólicas, constituindo-se assim em espaço físico-social privilegiado para a construção de cidadãos e básico para o desenvolvimento de uma nação (FRANCO, 1995).

O município é um lugar de participação social direta, efetiva e afetiva, lugar de mediações diretas entre o indivíduo e sua realidade, entre pessoas, entre grupos, espaço visível de relações comunitárias e intercomunitárias, no interior dos movimentos sociais e com as próprias instituições locais. O município é um espaço cotidiano visível e próximo, como o da comunidade, porém mais abrangente e fundamental no trato das questões comunitárias e para o desenvolvimento da própria comunidade e de seus moradores (GÓIS, 1995a).

1.5. CONCEPÇÃO DE PSICOLOGIA COMUNITÁRIA NESTE ESTUDO

Nossa concepção de Psicologia Comunitária é fruto de uma caminhada de 24 anos de estudos e práticas nas comunidades urbanas e rurais do Ceará e de vários autores anteriormente mencionados.

Ajudamos a construir a Psicologia Comunitária como práxis libertadora, dentro do marco da Psicologia da Libertação. Por isso a definimos como:

- a. Uma área da Psicologia da Libertação;
- b. Voltada para a compreensão da atividade comunitária como atividade social significativa (consciente), própria do modo de vida (objetivo e subjetivo) da comunidade e que abarca seu sistema de significados e relações, modo de apropriação do espaço da comunidade, a identidade pessoal e social, a consciência, o sentido de comunidade e os valores e sentimentos aí implicados;
- c. Tem por objetivo a construção do sujeito da comunidade, mediante o aprofundamento da consciência (reflexivo-afetiva) dos moradores com relação ao seu modo de vida e ao modo de vida da comunidade;
- d. Através de um esforço interdisciplinar voltado para a organização e desenvolvimento dos grupos e da própria comunidade.

A Psicologia Comunitária, em nossa concepção, estuda os significados (coletivos) e sentidos (pessoais), conceitos elaborados por Vygotski (1991), Leontiev (1982) e Luria (1977), assim como os sentimentos pessoais e coletivos do modo de vida da comunidade (GÓIS, 1984). Quer saber como esse sistema de significados, sentidos e sentimentos se encontra presente nas

atividades comunitárias e nas condições gerais de vida na comunidade e no município. Podemos dizer que a Psicologia Comunitária estuda o modo de vida da comunidade e do município e de como este se reflete e muda na mente de seus moradores para, de novo, surgir transformado, singularizado, em suas atividades concretas no dia-a-dia do lugar. Significa, também, compreender as necessidades dos moradores e o compromisso que o Psicólogo Comunitário tem com a coletividade que estuda e/ou atua.

Portanto, a Psicologia Comunitária deve preocupar-se com as condições psicossociais do modo de vida do lugar (internas e externas) que impedem aos moradores se tornarem sujeitos de sua comunidade, e as que os fazem sujeitos dela, ao mesmo tempo em que, no ato de compreender e compartilhar a vida comunitária com seus moradores, trabalhar com eles a partir dessas mesmas condições, na perspectiva da autonomia e libertação, deles e do próprio Psicólogo.

O problema central, então, não é a relação entre saúde e enfermidade, prevenção e tratamento, mas sim a construção do morador e do Psicólogo Comunitário como sujeitos da realidade (VYGOTSKI, 1983; LANE, 1984). No caso do morador, sujeito da comunidade (GÓIS, 1989, 1993a), isto é, aquele que se descobre (compreende e sente) responsável por sua história e pela história do lugar, e que as constrói mediante sua atividade prática e coletiva no mesmo espaço físico-social em que vive e faz história de sofrimento, luta, encontro, realização e esperança.

Na construção do sujeito da comunidade está implicada a compreensão do morador de que ele é responsável pela realidade histórico-social na qual vive e que, também, é capaz de transformá-la em seu próprio benefício e no da coletividade. Por reconhecer seu valor pessoal e seu poder pessoal (GÓIS,

1984), o morador-sujeito se descobre capaz de influir no sistema de ação histórica (TOURAINÉ, 1980) de sua coletividade e da sociedade maior.

Aqui, entendemos o sujeito surgindo da superação das contradições sociais e comunitárias, como conseqüência do desenvolvimento de sua prática comunitária. Para Vygotski, Freire e Lane, o indivíduo ao transformar a realidade, apropria-se cada vez mais dela e, por conseguinte, passa a conhecê-la muito mais, torna-se, assim, sujeito de sua história, de sua realidade, quer dizer, percebe-se responsável por seu caminho, junto com os demais e, também, mediatizado por eles em sua relação com o mundo. O sujeito da realidade tem uma consciência aprofundada de seu mundo histórico-cultural e adota uma atitude reflexivo-afetiva frente à sua realidade físico-social.

No ato de construir seu lugar de vida, descobri-lo, conquistá-lo, apropriar-se dele, mediante uma prática de cooperação, o morador consegue rasgar o véu que impede a conscientização e embota a capacidade de aprofundar sua consciência no mundo. Sua prática passa a ter sentido, para si mesmo e para os demais, ao ser por ele decodificada e depois codificada com novos sentidos, mais seus, portanto, mais profundos, mais dinâmicos, mais transformadores, mais vivos. Isso significa passar da semi-intransitividade à transitividade da consciência. Nas palavras do Sr. Pascoal, trabalhador rural de Pedra Branca, município do Ceará, esta passagem *“É como uma árvore, cresce e nada a vê crescer; só quando já está grande é que todo mundo a vê”*.

O que distingue o sujeito da comunidade do indivíduo dependente, rebelde ou submisso que ali vive, é que o primeiro tem uma consciência transitiva que lhe permite compreender o modo de vida de sua comunidade e de si mesmo, além de reconhecer seu valor e poder para desenvolvê-la e desenvolver-se numa perspectiva dialógica e solidária, rompendo, cada vez mais, a ideologia de submissão e resignação (GÓIS, 1984) e a cultura da

pobreza (MARTÍN-BARÓ, 1998). Frente às relações de dominação ele não se entrega, senão busca, em cooperação com os demais moradores, mudar a situação de suas vidas oprimidas e exploradas. Por outro lado, o indivíduo dependente, rebelde ou submisso, é aquele que tem uma consciência parcial da realidade, alienada (MÉSZAROS, 1981), vive por meio da hostilidade ou servilismo às forças externas (naturais e sociais), sem compreender-se e sentir-se capaz de realizar mudanças pessoais e coletivas no sentido de sua autonomia e de sua comunidade. Não se reconhece capaz, tornou-se fatalista, um indivíduo-objeto.

Reconhecemos que nossa concepção de Psicologia Comunitária contém, também, valores arraigados nas ciências sociais acerca do desenvolvimento humano e social em nosso país, valores baseados na história, no sofrimento e miséria de nosso povo, bem como numa ideologia de mudança social radical. Porém, isso não invalida o pensar científico nas ciências humanas e sociais, pois sabemos o lugar que esses valores e ideologia ocupam em nosso compromisso social e em nossa prática científica. Além disso, está claro para nós, que não há ciência social sem valores e ideologias, nem por isto ela perde seu caráter e mérito científicos. O importante é que as questões relativas a este tema possam ser debatidas e clarificadas, não camufladas em uma aparente neutralidade e objetividade das teorias e concepções na área das ciências humanas e sociais.

Há sempre uma incorporação e transmissão, direta ou colateral (prescrição disfarçada de descrição), de valores e ideologias sociais determinadas; de opções, posições e escolhas que vão desde a temática escolhida até aos modelos e métodos utilizados (para não nos referir aos conteúdos, conclusões e

interpretações resultantes). (...) Em qualquer caso, a Psicologia Comunitária tem assumido, desde o princípio, a importância dos valores (‘sua razão de ser – indica Rappaport, 1984 – é uma confrontação com os valores sociais e profissionais estabelecidos...(e) sua senha de identidade a preocupação acerca de seus valores’- p.210), como um aspecto estrutural chave do fazer científico e social (GARCIA GONZÁLEZ, 1989:70).

O sentido último da Psicologia Comunitária, a nosso ver, é a contínua busca da humanização por parte dos moradores de uma comunidade, pois esta nos parece ser a vocação ontológica do sujeito por reconhecer-se incompleto e capaz de superar-se como ser humano que de fato é (FREIRE, 1980).

Por fim, quando problematizamos a Psicologia Comunitária na América Latina e a Psicologia em geral, no sentido da libertação, é por entendermos que o esforço que o indivíduo realiza para se tornar sujeito da realidade se dá em um contexto de dominação e exploração. Aqui, não cabe a palavra liberdade, um valor burguês, das elites dominantes; por isso a palavra libertação, que implica, como já dissemos, a práxis libertadora.

Desse modo, queremos dizer que, na América Latina, o religioso, o pedagógico, o filosófico e o psicológico, se fundem e nascem de novo na realidade social de seu povo oprimido, que busca a libertação mediante a práxis libertadora, ato este que é de conquista, de superação, de conscientização e de amor. Por isso é evidente que, para completarem-se no contexto latino-americano, a Teologia, a Pedagogia, a Filosofia e a Psicologia, necessitam da palavra *Libertação*, passando assim a ser: Teologia da

Libertação, Pedagogia da Libertação, Filosofia da Libertação e Psicologia da Libertação.

2. COMUNIDADE

Neste capítulo, trataremos do panorama histórico e das concepções gerais acerca de comunidade, enfatizando algumas discussões com relação a seu significado social e psicológico. Apresentaremos, também, a visão de comunidade do ponto de vista da Psicologia Comunitária e uma discussão final sobre o desenvolvimento comunitário.

PANORAMA HISTÓRICO

Fazendo um corte histórico e tomando como ponto de partida a Revolução Francesa, verificamos que esta, entre outras coisas, substituiu a vida comunitária da antiga ordem feudal por uma vida social regulada pelo contrato social, o qual se baseia na lei natural que rege os homens e que os faz livres e dotados de vontade e consentimento. O contrato se converte no modelo de referência social da nova sociedade que preconiza a máxima: “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”. Neste princípio, o homem é um átomo

individual dotado de vontade e a sociedade um tecido de relações sociais voluntárias, racionais e livres entre os homens.

Logo adiante, no século XIX, o que se vê é o declínio do contrato social, de sua lei natural e dos ideais da Revolução Francesa, ao mesmo tempo em que surge um novo tipo de relação comunitária (NISBET, 1953, 1973), cujo simbolismo é considerado de grande importância nas novas relações sociais de produção, surgidas com a Revolução Industrial.

O pensamento social do século XIX (Comte, Durkheim, Proudhon, Tönnies, Weber e outros) propunha a idéia de comunidade sobre as idéias de livre vontade, racionalidade e contrato social. Com exceção de Marx, que se opôs a esta corrente de pensamento ao escrever, em 1853, a respeito da desintegração das comunidades tradicionais provocada pela crueldade do colonialismo, principalmente o inglês. Considerava ele que as comunidades antigas constituíam a base do despotismo, inclusive privando o homem de sua força histórica. Sua desintegração, junto com o surgimento das novas relações de produção (capitalismo), assinalava um avanço em direção ao socialismo. Não obstante, em determinadas circunstâncias, a comunidade tradicional poderia favorecer a transição do pré-capitalismo ao socialismo, assim queimando etapas do desenvolvimento do capitalismo, como se deu na Rússia (PALÁCIOS, 1991).

Para Marx, a desintegração das relações comunitárias feudais, como se pensava na época, não gerava individualismo, apesar de que se rompiam a coesão social e os laços pessoais. Na realidade, para ele, o individualismo era uma consequência do trabalho alienado e do fetiche da mercadoria, próprios das relações sociais de produção, cuja essência é o capital e não o homem. A solidariedade não provinha dos laços comunitários das comunidades

tradicionais, mas sim da inserção comum do homem em um sistema de produção.

No século XX, assistimos à consolidação do capitalismo e à Revolução Russa, dois acontecimentos antagônicos do ponto de vista do materialismo histórico e que, segundo nosso entendimento, não implicavam uma luta entre passado e futuro, como se o desenvolvimento de novas formas de sociedade fosse algo linear e conduzido unicamente por forças históricas e pelas massas. Havia algo mais na sociedade que se iniciava no século XX, novos elementos estruturantes, como complexidade, diversidade, desenvolvimento acentuado da ciência, avanço tecnológico, participação social e emergência do cidadão, em contraposição ao conceito de massa.

Os dois modelos de produção foram considerados, por seus próprios líderes, como a base da sociedade do futuro. Cada um, a seu modo, enfatizou a importância do comunitário como lugar de pertença e de solidariedade, necessários ao desenvolvimento da nova sociedade. Como consequência, surgiu a preocupação com o desenvolvimento de grupos e de comunidades (atenção às comunidades urbanas e rurais, às minorias culturais e sociais, aos bairros e distritos como importantes na organização social das grandes cidades, à divisão do trabalho por grupos de trabalhadores, à participação do grupo na organização do trabalho industrial, aos coletivos de produção).

Desde então, a comunidade vem ocupando lugar cada vez mais importante no desenvolvimento da sociedade e do indivíduo, principalmente pelo fato de ser o lugar de moradia e de convivência mais direta entre os indivíduos de uma sociedade maior, além de ser o espaço mais imediato e concreto da relação entre Estado e Sociedade.

Podemos dizer que as comunidades geraram as cidades (depois Cidades-Estados) e estas geraram as nações (unificação das Cidades-Estados)

que, por sua vez, absorveram as comunidades. Muitas comunidades continuaram rurais, outras desapareceram com o nascimento das cidades e outras mais se transformaram em arranjos mais complexos e próprios das cidades (bairros e comunidades urbanas). Mesmo assim, continuam facilitando a vida de seus moradores, favorecendo a adaptação das pessoas a uma sociedade mais complexa, a resistência e defesa dos moradores frente ao anonimato das grandes cidades e, também, a participação concreta dos moradores em favor de sua coletividade e da sociedade em geral.

Enfim, as comunidades permitiram que seus moradores pudessem fazer frente ao novo conjunto de forças sociais surgido na passagem de um mundo predominantemente agrário a um mundo predominantemente industrial, de relações mais dinâmicas (feudalismo ao capitalismo).

Hoje, apesar de se haver diferenciado das antigas comunidades tradicionais, a essência comunitária é a mesma, isto é, a vida gregária direta que define e identifica um espaço físico-social de sobrevivência, defesa, proteção e desenvolvimento de seus moradores.

Considerando a comunidade nessa perspectiva, entendemos que o ser humano foi forjado, inicialmente, numa comunidade, algo que contrasta com a situação atual do desenvolvimento humano, em função da complexidade da sociedade contemporânea e de suas instituições sociais. Não obstante, isso não nega a importância e o poder da comunidade atual sobre a socialização, aqui considerada no sentido de fazer dos indivíduos membros de uma determinada cultura e com determinada individualidade (BERGER e LUCKMANN, 1966; BERGER e BERGER, 1987) em uma sociedade maior.

CONCEPÇÕES GERAIS

O que constitui questão central nas discussões acerca do tema “comunidade”, no que diz respeito à sua existência e papel no mundo de hoje, é pensá-la fazendo parte de uma sociedade maior. A comunidade atual reflete a sociedade e, ao mesmo tempo, se diferencia dela, em função de suas particularidades. Assim como reflete os aspectos históricos, culturais, sociais, econômicos, políticos e ideológicos de uma sociedade maior, também se diferencia dela por revelar nos aspectos que reflete uma particularidade, um modo de vida próprio da comunidade.

A comunidade envolve questões complexas para a sua definição, que vão desde as características territoriais (bairro, quadras, distrito, vila, povoado, sítio e tribo), lingüística, religiosa e profissional (comunidade de língua portuguesa, comunidade católica, comunidade científica), até a uma dimensão político-econômica e cultural maior (Comunidade Européia).

Desde a metade do século XIX, o conceito de “comunidade” tem gerado controvérsias e, ao longo do século XX, a complexidade da vida social tem dificultado chegar-se a um denominador comum a respeito. A comunidade é, de fato, uma realidade controvertida, vista de distintos modos e enfoques nas ciências sociais e humanas e por distintos autores.

Bell e Newby (1974), analisando 90 concepções de comunidade, encontraram somente o elemento humano como o que havia de comum entre elas. Porém, outros estudos (HILLERY, 1950) encontraram o território comum compartilhado, a identificação social e as relações e laços comuns, como elementos coincidentes.

Esse fato revela a dificuldade de se chegar a uma concepção única. Não obstante, vemos que isso é possível pelo que demonstram os estudos realizados por Barriga (1992). Este autor encontrou certas características presentes em várias concepções de comunidade: interação psicossocial,

territorialidade, componentes psicológicos e relacionais, evolução histórica, sentimento de pertença e vizinhança.

Na realidade do século XX, a comunidade passou a ser considerada possuidora das seguintes características: espaço comum compartilhado, identificação social e relações e laços comuns (HILLERY, 1950). A estas são acrescentadas outras: interação psicossocial (BERNARD, 1973), desempenho de funções sociais (WARREN, 1965), componentes psicológicos e relacionais (Sarason, 1974), evolução histórica (GREER, 1955) e temporalidade, sentido de opressão e liderança (PANZETTA, 1971).

Alguns autores, como Palácios (1991), tentam ampliar o conceito até o ponto em que a comunidade passa a ser um amplo espectro de relações sociais de uma mesma sociedade ou de várias, perdendo assim seus elementos básicos constitutivos – a territorialidade próxima, a participação em uma mesma história e cultura locais e a relação de identificação entre o indivíduo e seu entorno físico-social. Com a ampliação do conceito é possível falar-se de comunidade mundial, comunidade européia, comunidade hispânica, comunidade de Psicólogos do Ceará, porém o sentido íntimo das relações entre as pessoas desaparece em meio à amplitude do conceito, no qual se reduz o sentido humano (identificação e convivência histórica, cultural, social e psicológica) da pequena coletividade, em função de uma visão ideológica marcada por objetivos políticos de grupos ou de categorias e classes sociais. Deixa-se de lado um sistema real de identificação social, além da convivência direta entre as pessoas da comunidade e delas com o entorno físico-social.

Assim como a comunidade tradicional foi transformada mediante as novas relações sociais e econômicas do século XX, talvez seja possível que a comunidade do século XXI possa ser bem melhor compreendida através de conceito mais amplo, o qual hoje se tenta impor a realidades continentais e

regionais que não apresentam as mesmas características geográficas, históricas, culturais, sociais e psicológicas. É o caso da Europa como Comunidade Européia, que é uma tentativa (positiva, obviamente) político-ideológica de confederação de nações bastante diferenciadas entre si, bem mais que os povos integrados da Confederação Helvética. Os elementos histórico-culturais constitutivos dessas nações não cabem em um mesmo saco comunitário. Como serem membros da mesma comunidade povos tão distintos como o português, o turco, o grego, o francês, o alemão, o espanhol, o inglês e o irlandês? Fazer parte de uma confederação de povos europeus, sim, de uma comunidade européia, não.

Na mesma análise, também, não é possível chamar um município de comunidade. É cair no mesmo erro da negação de uma relação social mais direta e íntima.

A comunidade não é apenas um conceito político ou simbólico, nem surge de um plebiscito ou de uma lei, como a Comunidade Européia. É um conceito histórico-cultural e psicológico, uma construção social e psicológica, surge ao longo do tempo, através das relações psicossociais diretas e cotidianas dos moradores de um determinado lugar. Ampliando-se a noção de comunidade a um nível de continente ou língua, por exemplo, esta se torna vazia e inócua sob o ponto de vista da Psicologia Comunitária.

Pensar o conceito de comunidade fora de um pequeno espaço físico-social peculiar (território) de uma sociedade é ampliá-lo demasiado para compreendê-la nos processos mais diretos de uma cotidianidade próxima, a qual afeta diretamente aos indivíduos que ali vivem e que, por isso, podem intervir quase que imediatamente nela. A visão ampla de comunidade reforça aquilo que a Psicologia Comunitária busca eliminar ou reduzir ao tentar facilitar o desenvolvimento do indivíduo em seu cotidiano – a alienação, a

impotência, o anonimato e a anomia – a morte das possibilidades de autonomia e consciência (reflexivo-afetiva).

COMUNIDADE E PSICOLOGIA COMUNITÁRIA

Em Psicologia Comunitária temos distintas noções de comunidade, porém quase todas apresentam elementos comuns, como território, história e valores compartilhados e um modo de vida social, além de um mesmo sistema de representação social, um sentimento de pertença e uma identidade social. São características construídas ao longo do tempo, mediante relações sociais diretas e íntimas em um mesmo espaço físico-social de uma sociedade maior, conforme já havíamos dito. Nesse espaço, a referência é a moradia, a vizinhança e a circunvizinhança, dimensões territoriais, interativas e psicológicas formadoras de convivência social próxima e de uma identidade de lugar, apesar de, muitas vezes, no meio urbano, encontrarmos vivendo no mesmo espaço físico o rico e o pobre. O que os separa no mesmo espaço físico são suas relações sociais, já que o rico, nesse caso, não se considera membro da coletividade pobre. Ele sai de sua casa ou apartamento para outros lugares de relações sociais correspondentes a seu nível sócio-econômico e de interesse. Vive no mesmo espaço físico, mas não faz parte do mesmo espaço físico-social, pois não interage nem se identifica com os moradores do lugar, a não ser quando precisa de serviços ou pequenos consertos em sua residência. Não compartilha da mesma vida, da mesma história coletiva. Entre eles não há integração social e cultural, o que há é um grande abismo, ideológico, social e psicológico - humano.

Temos dificuldade de delimitar uma comunidade no meio urbano, mas isto pode ser realizado mediante a análise de certas evidências, já consideradas

anteriormente, incluindo o território, um conceito de espaço individual ou coletivo que não é somente físico, é também psicológico, social e cultural.

Em Psicologia Comunitária, a comunidade apresenta três características básicas, as quais estão presentes em distintos estudos de comunidade (Gil Lacruz, 1997): sentimento de pertença, participação na mesma cultura e vinculação a um território comum. Outras características, também, são contempladas no atual debate sobre comunidade (RIOS, 1987; GÓIS, 1993a): espaço de moradia e de convivência direta e duradoura, igual nível sócio-econômico dos moradores, laço histórico comum, mesmas necessidades e problemas sociais e um sistema próprio de representações sociais.

Estas características, em geral, estão relacionadas com o tema da desintegração e da busca de comunidade da metade do século XX, cuja preocupação maior se voltava para o fortalecimento do sentido de comunidade, da potenciação da comunidade e seu desenvolvimento mediante uma rede de apoio mútuo.

A comunidade, mais além de sua dimensão física, de lugar, que a identifica geograficamente, possui dimensão sócio-psicológica que implica a existência, nesse espaço físico, de uma rede de interação sócio-psicológica e identidade social de lugar.

A partir dessas considerações, compreendemos a comunidade como um lugar de moradia, um “hogar” social, de permanência estável e duradoura, de relação direta (face-a-face) entre seus moradores, de crescimento e de proteção da individualidade frente à natureza e à sociedade. Apresenta, como o município e a sociedade maior, que exercem influência sobre ela, um processo social próprio cheio de contradições, conflitos e interesses comuns, que servem de base à construção e orientação das ações de seus moradores com

relação ao próprio lugar, ao município onde se encontra e ao conjunto da sociedade.

A comunidade é um conceito local, hoje integrado aos conceitos de ação local (FRANCO, 1995) e de desenvolvimento local (ALBUQUERQUE, 1998; BNB, 1998; GÓIS, 1998). Pode ser entendida como uma rede cultural peculiar (sub-cultura) de uma municipalidade, uma instância particular do espaço físico-social do município. Não se separa da sociedade maior, pois a reflete e influi nela mediante uma dinâmica própria que lhe integra e a diferencia do todo social. Possui identidade comunitária e cultura local.

Consideramos a comunidade um espaço de mediação entre as pessoas (e sua vida familiar), o município e a sociedade, além de ser um lugar de reconhecimento e de confirmação da identidade pessoal dos moradores. Nesse espaço físico, cultural, social e psicológico, a pessoa é confirmada como membro de determinada cultura e com determinada identidade pessoal (CIAMPA, 1987), construída mediante processos de interação, transformação, imitação, apropriação, identificação e reconhecimento.

Cada morador, numa comunidade, se vê e se sente como história, interação, significado e sentido ao viver seu espaço físico-social (ex. um sítio ou vila rurais, ou um bairro) como um lugar que ajudou a construir e onde vive até hoje, como a casa, as ruas, a praça principal, a igreja, as outras casas, os jardins, as áreas de esporte e lazer, as árvores e, inclusive, os outros moradores.

Um bairro é uma área próxima à moradia, onde existem determinados serviços e equipamentos, como os de saúde (hospital, ambulatórios, farmácias, etc.); recreativos (desportivos, áreas verdes, clubes, etc.); comerciais, culturais,

religiosos, etc. De tal forma que o indivíduo possa ir andando até a maioria deles e entre os quais existe relação de mútua interdependência, determinada pelas atividades que neles se realizam. Por outra parte, é uma zona que permite o estabelecimento de redes sociais entre seus habitantes, os quais possuem um certo sentido de pertença ao mesmo. (...). Aqui o indivíduo se sente protegido, é aquela parte da cidade que os habitantes sentem que lhes pertence (DENCHE y ALGUACIL, in AMÉRIGO, 1996: 36).

A comunidade significa um modo de vida social íntimo e próprio, um “modo como o agrupamento social estabelece relações internas peculiares (...) um modo de ser coletivo” (MARTINS, 1986). Representa um modo de viver segundo modelos próprios do lugar, de sua história, tradição, costume, valores e moral. A comunidade é um desenho particular do cotidiano social, “um agrupamento humano que expressa um sentimento claro de unidade e constitui um todo à parte” (RIOS, 1987).

Isso não significa que a comunidade seja um lugar sem contradições e homogêneo (SAWAIA, 1996). Nele estão presentes fortes contradições, antagonismos, resistências e solidariedade, porém se constitui como um lugar que seja, segundo Guareschi (1996) ao referir-se a Marx:

Um tipo de vida em sociedade 'onde todos são chamados pelo nome.' Esse ser chamado pelo nome significa uma vivência em sociedade na qual a pessoa, além de possuir um nome próprio, isto é, além de manter sua identidade e singularidade, tem

possibilidade de participar, de dar sua opinião, de manifestar seu pensamento, de ser alguém (p. 95).

Trabalhando com comunidades pobres, incluídas as Comunidades Eclesiais de Base – CEBs (GUIMARÃES, 1978), ao longo de duas décadas, vimos com clareza suas contradições internas e os esforços realizados para superá-las a partir de suas próprias condições de vida. Entendemos que essa é a situação da maior parte das comunidades latino-americanas, um modo de vida cheio de contradições e solidariedade, revelando a existência, em seu interior, de um potencial de luta e solidariedade capaz de alicerçar novo tipo de desenvolvimento, baseado na participação social, no diálogo-problematizador e na ação solidária.

Quando nos inserimos em uma comunidade, por meio da interação afetiva e crítica, vemos em sua aparência uma realidade fragmentada e diluída na sociedade que a inclui, mas, aos poucos, o que descobrimos é uma realidade cujo cotidiano está muito bem configurado numa lógica, que é social, simbólica e particular, incluído aí seu espaço físico. O cotidiano da comunidade revela uma dinâmica coerente de convivência e de sobrevivência, cujos elementos constituintes se apresentam ordenados e entrelaçados tanto no nível consciente como no nível não-consciente, os quais explicam e justificam o modo de vida da comunidade.

A comunidade rural (DURAND, 1982) é mais nítida em suas características e configuração, inclusive espacial, ao contrário da comunidade urbana. Nesta, suas características estão fortemente entrelaçadas a uma grande interação e mobilidade entre as distintas áreas urbanas da cidade. A comunidade urbana perde com isso a nitidez particular, mas continua sendo possível sua identificação, através da especificação das atividades dos

moradores no espaço de relações sociais mais diretas, como vizinhança, igreja, associação e grupos locais, comércio, posto ou centro de saúde, praça, etc.

Existem diferenças claras entre o campo e a cidade, assim como, também, existe relação profunda entre os dois. Distinguir um meio do outro significa aceitar as diferenças existentes, dar especificidade aos diversos componentes de um processo particular (histórico, econômico, social e simbólico) de uma área determinada com relação à outra, de uma sociedade maior.

Distinguir uma área da outra não significa romper a relação de identificação e intercâmbio entre elas, mas especificar seus elementos constituintes e dinâmicos. Segundo Sorokin et al (1986), as diferenças entre o rural e o urbano podem ser evidenciadas do seguinte modo:

RURAL	URBANO
Atividade agro-pastoril	Atividade industrial e comercial
Grande vinculação à natureza	Grande aproximação à tecnologia
Comunidades pequenas	Comunidades maiores
Menor densidade populacional	Maior densidade populacional
Homogeneidade psicossocial	Heterogeneidade psicossocial
Pouca diferenciação e estratificação social	Maior complexidade social

Menor dinamismo social	Maior dinamismo social
Alta migração ao urbano	Baixa migração ao rural
Pouca interação e contato sociais	Grande interação e contato sociais

A vida comunitária rural ou urbana implica a existência de um modo de vida próprio, um modo de atribuir significados à realidade, de interagir entre os moradores, de construir suas instituições, de viver o cotidiano do lugar dentro de uma lógica (social e simbólica) consciente ou não. Esse modo de viver serve de base social, ideológica e psicológica a cada um dos moradores, assim como de referência para suas relações comunitárias e extra-comunitárias.

Dentro desse marco de compreensão e preocupação direcionamos mais as nossas atividades acadêmica e profissional para as comunidades rurais, por perceber a gravidade dos problemas sociais no campo, por um sentimento de indignação frente à exclusão social da maior parte da população rural do nosso país e por compreender que o caminho para o desenvolvimento nacional passa por uma profunda e radical política agrícola participativa e distributiva, acompanhada de uma verdadeira educação no campo (política, social e instrucional). Uma educação voltada para a conscientização e potenciação do interior rural e das sedes dos pequenos e médios municípios brasileiros, nos quais ainda hoje predominam a semi-intransitividade na relação consciência-mundo, o fatalismo e a dependência.

Enfim, para nós, o estudo de comunidade deve implicar uma articulação teoria-prática-compromisso social, uma inserção voltada não só para sua compreensão, mas também para o desenvolvimento da vida comunitária, tanto

em sua dimensão social (comunidade) como em sua dimensão pessoal (sujeito da comunidade).

DESENVOLVIMENTO DE 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 e governo com o objetivo de melhorar as condições sócio-econômicas 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 et al, 1987). Nessa estratégia de desenvolvimento comunitário, em geral, consideramos alguns aspectos chaves:

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;
4. A subjetividade social e pessoal.

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

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 do desenvolvimento estão nas mãos do governo ou de outras agências externas, como ONGs, e não nas mãos da comunidade.

O importante, a nosso ver, é que haja uma integração e 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 sócio-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.

Como ferramenta metodológica para tal concepção de desenvolvimento comunitário temos a pesquisa-ação-participante (FALS BORDA, 1992; PARK, 1992; SALAZAR, 1992; BRANDÃO, 1985, 1987). A PAP une a pesquisa com a intervenção, numa perspectiva político-pedagógica de libertação, de trabalho, de aprendizagem e de produção conjunta de conhecimento entre o agente externo e o agente interno (morador).

Ademais, o povo trabalhador continua necessitando desse tipo de metodologia teórico-prática para adquirir experiência e conhecimento, que o leve a avançar nas lutas e reivindicações

de classe que, a cada dia, se fazem mais urgentes (FALS BORDA, 1992:67).

Procedimento de PAP

1. Construção institucional e metodológica da pesquisa - a equipe de pesquisa, em conjunto com as organizações representativas e grupos da comunidade, realizam as seguintes tarefas:

- . Informação e discussão do projeto de PAP com os moradores;
- . Construção do quadro teórico (objetivos, conceitos, hipóteses e métodos);
- . Delimitação da zona a estudar;
- . Organização do processo de investigação (instituições e grupos envolvidos, distribuição das tarefas, estruturas de decisão e outros);
- . Seleção e treinamento dos moradores que serão pesquisadores;
- . Elaboração do cronograma da pesquisa.

2. Estudo preliminar e provisório da zona e da população em questão - o trabalho de conhecimento da realidade deve ser permanente, ao longo de todo o processo da pesquisa. Nessa fase, devemos integrar ou relacionar os três tipos de informações a seguir:

- . A estrutura social da população em estudo;

- . O ponto de vista dos moradores da área estudada com relação à sua estrutura social, ao entorno e aos principais eventos de sua história;
- . Informações específicas, utilizando-se para isso de indicadores sócio-econômicos e tecnológicos.

Realimentação (devolução e discussão dos resultados):

- . Promover nos envolvidos e nos demais moradores um conhecimento mais objetivo de sua situação;
- . Identificar com os pesquisados os problemas que consideram prioritários e que querem estudar e solucionar;
- . Conhecer a reação dos moradores frente aos resultados do diagnóstico, com a finalidade de orientar as fases seguintes do processo de investigação.

As atividades de realimentação supõem não só a elaboração de meios simples de comunicação (desenhos, fichas etc.) para apresentar os resultados de forma compreensível a todos, mas também a construção de uma dinâmica grupal para debater os resultados, fazer comparações entre os pontos de vista, propor novas orientações de investigação, selecionar e discutir problemas, formular novas hipóteses, etc.

3. Análise crítica dos problemas considerados prioritários e que os investigados desejam estudar. Constituição dos “Círculos de Estudo”.

Essa terceira fase do processo de pesquisa-participante é dedicada a um primeiro trabalho de análise crítica dos problemas, feito pelos círculos de estudo que desejam se organizar em torno desses problemas. Nesta fase, também, se realiza o treinamento dos animadores dos círculos de estudo, com relação à:

- . Metodologia de pesquisa social;
- . Sociologia do Conhecimento e Psicologia Comunitária;
- . Dinâmica de Grupo;
- . Tecnologia (por exemplo: agrícola, se no meio rural);
- . Métodos e técnicas de educação popular.

Além disso, o animador deve ter conhecimento e experiência do meio social, econômico e cultural ao qual pertencem os participantes do círculo de estudo.

Análise crítica dos problemas:

É necessário basear-se nos fatos para encontrar o essencial das experiências e das relações cotidianas imediatas, ou seja, não só se deve descrever os problemas, mas, também, explicá-los e buscar estratégias possíveis de ação, como temos a seguir:

- a. Fazer a “representação” cotidiana do problema;
- b. Problematizar a “representação” (“estudar o ‘concreto percebido’ para descrever o problema. Acumular observações

empíricas para explicá-lo pode levar a agregar uma série de pontos de vista, a reforçar condicionamentos ideológicos que determinam a percepção dos participantes, a confundir causas aparentes com os fatores determinantes e estruturais que geram o problema e geram a situação examinada”);

- c. Repor o problema, isto é, reconstruí-lo objetivamente, através de sua descrição (identificação dos “pontos de vista” e dos “aspectos”: enumeração, classificação e comparação das informações; identificação das contradições entre vários elementos da situação: localização do problema no tempo);
- d. Explicar o problema, ou melhor, determinar suas causas não só imediatas, mas, também, as estruturais. A necessidade de soluções coletivas de longo prazo não elimina a possibilidade de melhorar a situação localmente e de curto prazo. O importante é identificar claramente as limitações dessas ações.

Realimentação:

Cada círculo de estudo comunica os resultados de seu trabalho aos outros círculos existentes e ao conjunto da comunidade.

4. Programação e execução de um plano de ação (incluindo ações educativas). Contribuir para enfrentar os problemas apresentados. O plano de ação inclui:

- . Medidas que possam melhorar a situação na esfera local;
- . Ações educativas para cumprir essas medidas;

- . Ações para promover as soluções identificadas de médio e de longo prazos, no âmbito local ou mais amplo.

Realimentação do plano de ação:

O plano e sua implementação devem, também, dar lugar a uma discussão e a uma avaliação permanentes, com relação à sua orientação, seu conteúdo e sua execução.

A pesquisa-participante é um processo permanente e crítico de análise da realidade. A execução das ações programadas conduz ao descobrimento de outros problemas, de outras necessidades e de outras dimensões da realidade. A ação no plano pode ser fonte de conhecimento e de novas hipóteses.

(Adaptado por GÓIS (1993) de LE BOTERF, in DE SCHUTTER, op. Cit., p. 235-236, reapresentado em BRANDÃO, 1987: 41-43).

O importante na PAP e em qualquer atividade de construção do conhecimento crítico e de desenvolvimento comunitário é considerar que os moradores podem exercer, de fato, um papel ativo, pois eles possuem um tipo de conhecimento tão importante como o nosso e capaz, inclusive, de levá-los a encontrar seus próprios caminhos de construção do conhecimento crítico e de desenvolvimento do lugar.

O processo de facilitação de uma relação de cooperação comunitária para o desenvolvimento humano e a mudança social é uma ação pedagógica,

ação que se distingue de outras ações, tecnicistas ou paternalistas, por considerar essencial o aprofundamento da autonomia dos moradores.

Por isso, vemos que a ação para o desenvolvimento comunitário deve contemplar os seguintes aspectos:

Objetivo Maior

Desenvolvimento do sujeito comunitário integrado ao desenvolvimento da comunidade. Transformação de um espaço sem ou com pouco sentido em espaço de significado positivo para os moradores, um espaço físico-social com sentido.

Ideologia

Nos moradores encontramos valor, poder e capacidade para construir suas vidas e a vida da comunidade. As contradições sociais são essenciais no processo de conscientização dos moradores e base para a escolha e construção de novos caminhos de desenvolvimento da comunidade, rompendo assim com a ideologia de submissão e resignação, o caráter oprimido e a cultura da pobreza.

Relação Psicólogo-Morador

De compromisso e cooperação – comunitária (integração das diferenças e igualdade nas diferenças).

Processo Grupal e do Coletivo

Participativo, dialógico e problematizador.

Resolução de Problemas

Profunda, estrutural (garantia da permanência da mudança).

Resultados (curto, médio e a longo prazos)

Benefícios materiais e psicológicos imediatos, conscientização, fortalecimento da identidade comunitária, potenciação e autonomia da comunidade.

Partindo da compreensão de que a ação para o desenvolvimento comunitário tem um caráter pedagógico, suas etapas devem considerar:

1. Entrada na comunidade

- . Contato/observação
- . Interação/confiança mútua
- . Identificação recíproca
- . Observação-participante
- . Conhecimento das lideranças locais
- . Definição de uma relação de cooperação para o desenvolvimento
- . Identificação das fontes de informação
- . Conhecimento dos problemas e das necessidades
- . Identificação do potencial de desenvolvimento da comunidade

2. Aprofundamento da inserção na comunidade

- . Estudo das atividades comunitárias e dos grupos existentes

- . Formação de círculos de encontro (círculo de cultura, diálogo social e íntimo, e vivências)
 - . Fortalecimento dos grupos comunitários existentes
 - . Treinamento de moradores em processo e técnicas de grupo
 - . Curso sobre liderança e atividade comunitária para os moradores
 - . Articulação e cooperação entre os diversos grupos comunitários
 - . Uso da pesquisa-ação-participante
 - . Outros
3. Auto-manutenção do processo de desenvolvimento da comunidade
- . Manutenção das atividades comunitárias
 - . Fortalecimento e desenvolvimento das lideranças democráticas
 - . Construção de um fórum de desenvolvimento da comunidade
 - . Avaliação das atividades comunitárias e de seus resultados
 - . Implantação do Congresso Anual dos Moradores
4. Continuidade e ampliação do processo de desenvolvimento
- . Aperfeiçoamento das atividades comunitárias existentes
 - . Definição de novos problemas a pesquisar e a solucionar
 - . Ampliação do campo comunitário
 - . Aperfeiçoamento da relação Psicólogo-Morador-Grupo
 - . Integração com outras comunidades e o município
 - . Articulação da comunidade com os movimentos sociais

5. Desligamento progressivo

- . Avaliação conjunta (Psicólogo-Lideranças-Grupos) do processo em termos da autonomia comunitária
- . Redefinição do tipo de relação Psicólogo-Morador-Grupo
- . Encontros periódicos (mais espaçados que os anteriores)
- . Visitas periódicas (cada vez mais esparsas)
- . Despedida (permanência dos laços de amizade e solidariedade)

O desenvolvimento comunitário, mediante tal modelo, não se limita à própria comunidade, mas a entende inserida e integrada a um desenvolvimento maior, o desenvolvimento local (ALBUQUERQUE, 1998), no caso, o desenvolvimento do município.

Isto significa compreender a prioridade do desenvolvimento local neste início do 3º Milênio, perceber que estamos envolvidos em uma dinâmica social e cultural de grande complexidade e velocidade, que avança, por meio de contradições sócio-econômicas estruturantes (Globalização x Ação Local; Sul x Norte; Inclusão Social x Exclusão Social; Informação x Alienação), para um capitalismo comunitário de macro-dimensão (Comunidade Européia e Mercosul) e de micro-dimensão (desenvolvimento comunitário e desenvolvimento local). Esse tipo de capitalismo (ou um novo tipo de socialismo?) ganha cada vez mais matizes socialistas (ou mais matizes capitalistas, conforme o caso, como se vê na China), isto é, possivelmente a polaridade capitalismo x socialismo deixe de existir (caso dos países nórdicos, da comunidade européia, da China, Rússia e Cuba).

A globalização sem o desenvolvimento local pode levar à destruição das culturas e das economias locais, gerando assim graves problemas não só locais, mas também mundiais. Hoje, os que debatem o tema, inclusive organismos internacionais como a própria ONU, sabem da gravidade do problema e da necessidade de manter a relação dialética universal-particular, em vez da relação dominador-dominado. Por isso a necessidade de enfatizar, em contraposição às estratégias de desenvolvimento global, estratégias de ação local (Braga, 1995) que incluam processos de cooperação, potenciação comunitária e fortalecimento da identidade cultural e de lugar. Nessa perspectiva dialética global-local, os processos de participação social podem levar a uma melhor compreensão do mundo global e ao desenvolvimento da responsividade e da resiliência nas questões relativas à potencialidade do lugar e ao exercício da auto-gestão e da autonomia local.

No âmbito global, a participação social pode levar a maior integração e cooperação entre os povos, aí respeitando suas diversidades históricas e culturais.

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 sócio-econômicos 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 necessário ao desenvolvimento integrado e auto-sustentado, o qual não é meramente econômico, mas, fundamentalmente, humano. Um desenvolvimento que é humano, social, auto-sustentado e solidário.

O conceito de participação social, hoje, é compartilhado por todas as pessoas que têm sensibilidade social e visão de futuro, por profissionais e

cientistas que atuam na área do desenvolvimento social preocupados com o bem-estar social (Casas, 1996) ou qualidade de vida, o qual está presente no planejamento social (GÓIS, 1995a, 1996; IPLANCE, 1996), na pesquisa (SALAZAR, 1992; ARANGO, 1996), no controle social do orçamento público, no cooperativismo (INTERMON, 1995; POMPEU BRAGA, 1995, 1997), na democracia direta e em outros modelos de ação social, econômica e política.

Participar significa que as pessoas intervêm nos processos econômicos, sociais, culturais e políticos que afetam suas vidas e que, de modo permanente, têm a possibilidade de tomar suas próprias decisões.

No marco da cooperação para o desenvolvimento, a participação é um instrumento e, ao mesmo tempo, um objetivo que converte as pessoas implicadas em sujeitos de seu próprio desenvolvimento.

A soma de impactos dos projetos e ações de desenvolvimento numa comunidade são, ou deveriam ser, a expressão da vontade e iniciativa de seus indivíduos. O objetivo é que os resultados sejam, além de efetivos, representativos da vontade coletiva (DOCUMENTOS INTERMON, 1995:23 e 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 sociológicos

e econômicos. A realidade local possui história e cultura próprias, identidade social e de lugar, sendo formada por uma rede de relações peculiares, inclusive, afetivas. Neste lugar existe uma concepção particular de realidade e de futuro que não pode ser desconsiderada ou vista superficialmente por 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 sócio-econômico, político e psicológico. 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.

Entretanto, mesmo integrado a uma estratégia de desenvolvimento econômico, o desenvolvimento comunitário implica, em sua condição de sustentabilidade, o desenvolvimento do sujeito da comunidade, aí significando que o desenvolvimento segue no sentido da conscientização e da cidadania, perspectiva que impede o simples ajuste dos moradores da comunidade aos interesses externos de desenvolvimento daquela região, município ou comunidade.

3. ATIVIDADE HUMANA

Neste capítulo, trataremos de algumas das questões relativas ao problema da atividade humana, situando esta no campo da Psicologia e, por conseguinte, na área da Psicologia Comunitária na forma de atividade comunitária. Para isso, buscamos basear-nos em determinadas concepções gerais, na teoria psicológica da atividade e na teoria histórico-cultural da mente, as quais enfocam a atividade humana do ponto de vista da interação dialética indivíduo-mundo e da perspectiva de que o desenvolvimento social e o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores são aspectos de um só processo de desenvolvimento cultural de um povo.

3.1. NOÇÃO DE ATIVIDADE

A palavra *atividade* se refere, segundo o Dicionário da Real Academia Espanhola, a um “*conjunto de operaciones o tareas propias de una persona o entidad.*” Este é o conceito comumente usado por boa parte das pessoas ao explicar a atividade. Por outro lado, para Vasquez (1977), é importante distinguir a atividade humana da atividade natural, sendo esta última a atividade no sentido geral, como por exemplo, um pássaro construindo seu ninho, um órgão do corpo em funcionamento ou um vulcão em erupção; já a atividade das pessoas, é a práxis, uma atividade essencialmente humana.

A noção de atividade humana como práxis está presente na Filosofia e nas Ciências Sociais e Humanas, assim como em áreas específicas e técnicas das Ciências da Saúde, como é o caso da Terapia Ocupacional. Nesta área, Caniglia (1991) entende que a atividade humana requer, para sua compreensão e uso como instrumento de saúde, aportes antropológicos, filosóficos, biológicos e psicológicos. Só assim, diz ela, é possível compreender e lidar com o ser humano como um ser de práxis.

Ao tomar como referência a noção de atividade em Marx (1975), constatamos que esta se apresenta não só como tarefas, operações ou procedimentos, mas, também, como ação consciente, criativa e transformadora, quer dizer, uma ação que permite ao ser humano apropriar-se da natureza, produzir a sociedade e sua existência conforme sua vontade.

Para Ritzer (1993) e Codo (1984), o conceito de atividade em Marx está integrado aos conceitos de trabalho e de criatividade, além de possuir um sentido de ação intencionada, planejada (o trabalho de produção material, de transformação) e de criação (capacidade que as pessoas têm de fazer produtos

novos). Tanto a ação planejada como a criatividade, não se encontram isoladas uma da outra.

Na visão marxista, a capacidade do ser humano de controlar sua atividade, fazendo-a objeto de sua vontade, é o que lhe permite diferenciar-se dos demais animais.

Uma aranha executa operações que recordam as do tecelão, e uma abelha envergonharia, pela construção de sua colméia, mais de um mestre de obras. Porém, o que distingue com vantagem o pior mestre de obras da melhor abelha é que o primeiro tem modelada sua colméia em sua cabeça antes de construí-la na cera. Ao se consumar o processo de trabalho surge um resultado que, antes do começo daquele, já existia na imaginação do operário, ou seja, idealmente (MARX, in RITZER, 1993:178).

3.2. ATIVIDADE E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DA MENTE

A obra de Marx e Engels exerceu grande influência no pensamento de Vygotski, servindo de base às questões que levantou no debate de então, acerca das concepções de consciência e do objeto da Psicologia. Através de suas pesquisas, a noção de atividade ganhou especial relevância em sua teoria histórico-cultural da mente e na Psicologia em geral, juntamente com os estudos sobre a linguagem, o pensamento e a consciência.

Baseado no materialismo dialético, Vygotski buscou com seus colaboradores (Luria, Leontiev, Zaporozhets e outros) respostas a algumas

perguntas que fez frente à crise da Psicologia na União Soviética dos anos 20, dando a partir daí um rumo novo e revolucionário a suas pesquisas, iniciadas em 1924 com o informe sobre “Métodos de pesquisa reflexológica e psicológica”, e finalizadas com sua morte em 1934, ano em que publicou o informe sobre “Problemas de desenvolvimento e destruição das funções psicológicas superiores”. Foram questões que marcaram sua breve e bem sucedida carreira de pesquisador, voltada para a construção de uma nova ciência psicológica que, também, estivesse voltada para a solução dos graves problemas sociais e humanos existentes em seu país.

Seus trabalhos continuam atuais e, ainda hoje, orientam linhas e programas de pesquisa na própria Rússia, bem como na Europa, Estados Unidos e América Latina.

Vygotski desenvolveu um exigente, audacioso e criativo plano de pesquisa com base em determinadas questões que, ao longo de seu trabalho de investigação, sempre o direcionou através de um método de pesquisa inovador (genético-experimental), cujo foco é o desenvolvimento dos processos psicológicos e não somente a compreensão dos seus estágios em um determinado momento. Por isso as suas indagações, dentre elas as que se seguem:

- . De que modo os processos psíquicos superiores se formaram no curso da história humana e de que modo se desenvolvem ao longo da vida de um indivíduo?
- . Qual é a relação entre os seres humanos e seu entorno físico-social?
- . Quais foram as novas formas de atividade, responsáveis pelo estabelecimento do trabalho como meio fundamental para

relacionar os seres humanos com a natureza, e quais são as conseqüências psicológicas de tais formas de atividade?

. Qual é a natureza da relação entre o uso de ferramentas e o desenvolvimento da linguagem e da consciência?

Ao longo de suas investigações, Vygotski concluiu, entre outras coisas, que a atividade humana implica uma atividade com significado, própria dos seres humanos e de suas estruturas sociais, e não dos outros animais, o que foi demonstrado em seus estudos sobre o mono antropóide, o homem primitivo e a criança. Nos monos se verifica a atividade semiótica primária, isto é, limitada ao campo visual do animal (KÖHLER, 1926, apud VYGOTSKI, 1991; apud LURIA, 1991) e sem a qualidade presente na atividade semiótica do ser humano, em decorrência da fala.

O significado disto é que o comportamento animal não vai além dos limites da experiência sensível e imediata, posto que o homem, simplesmente, assimila este princípio abstrato, reagindo, não só de acordo com a experiência imediata, passada, mas, também, em correspondência com o princípio abstrato dado. O homem vive não só no mundo das impressões imediatas, mas igualmente no mundo dos conceitos abstratos. Acumula não só sua experiência visual imediata, mas, da mesma forma, a experiência social, formalizada no sistema dos conceitos abstratos. Conseqüentemente, o homem, diferentemente dos animais, pode operar, não somente em um plano imediato, mas, também, dentro de um plano abstrato,

penetrando assim, profundamente, a essência das coisas e de suas relações (LURIA, 1987:13).

Sob esse enfoque, a atividade humana designa um processo que vai da filogênese a microgênese, passando pela ontogênese e sociogênese; vai do símio e o homem primitivo ao sujeito da história, passando pelo desenvolvimento de cada indivíduo segundo a espécie e pela formação do homem e da mulher culturais. A atividade humana se constitui a condição mediadora pelo qual se realiza o processo de hominização (filogênese e ontogênese), humanização (sociogênese) e construção do sujeito (microgênese).

A atividade levou ao desenvolvimento do ser humano, a partir de um mundo imerso na realidade sensorial, na qual, como mono antropóide, estava prisioneiro de seu campo sensório-perceptivo, até um mundo sutil de relações e nexos. Em um primeiro momento, temos o antecessor do homem, vivendo no mundo concreto, imediato, sensório-perceptivo; depois, surge o homem primitivo dependente da atividade prática, dos objetos e das situações concretas, porém já capaz de dar significado ao mundo imediato. Aqui, o significado da palavra estava associado à situação concreta da atividade prática, por isto, atividade simpráxica. Mais adiante, então, vem o homem cultural, construtor, cada vez mais, da autonomia e da liberdade, ao construir um mundo de significado e criação, no qual a linguagem ganha autonomia frente à realidade imediata e concreta. Assim, o ser humano passou de uma atividade de caráter simpráxico (homem primitivo) a uma atividade puramente simbólica, de caráter sinsemântico, própria do homem cultural (LURIA, 1987).

A atividade humana, portanto, é atividade mediatizadora, visto que, ao se diferenciar da atividade com instrumentos dos antropóides, principalmente, por integrar a ferramenta ao símbolo, permite, em função dessa integração, que se cumpra boa parte de sua função de mediatização. Isso torna possível o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, os quais, por sua vez, diferenciam, qualitativamente, a mente humana do psiquismo animal (VYGOTSKI, 1991; VYGOTSKI e LURIA, 1996).

A analogia entre o signo e o instrumento consiste na função mediatizadora de ambos, ainda que Vygotski indique que não são equipotenciais nem equivalentes por sua função, nem tampouco esgotam todo o conteúdo da categoria de atividade mediatizadora. A diferença fundamental é que o instrumento está dirigido a provocar umas e outras modificações no objeto da atividade, é o meio da atividade externa do homem destinada a conquistar a natureza. O signo não muda nada no objeto da operação psicológica; é o meio da ação psicológica sobre o comportamento, está dirigido para dentro. Por último, ambos estão unidos na filo – e na ontogênese. O domínio da natureza e de si mesmo estão mutuamente enlaçados, tanto que a transformação da natureza muda a própria natureza do homem. Assim como o emprego de instrumentos marca o início do gênero humano, na ontogênese, o uso primeiro do signo assinala que o sujeito tem saído dos limites do sistema orgânico da atividade (SHUARE, 1990: 64).

Além de sua função de mediatização, a atividade é, também, orientadora. Segundo Galperin (1982), a atividade orienta constantemente o indivíduo em sua ação de transformação e de controle da realidade e de si mesmo, ao levar à compreensão da situação em que ele atua, à clareza do caminho a seguir e “à regulação da ação ao longo do processo de execução” (p.40).

Para Vygotski (1996), a atividade possui dois aspectos chave: uma estrutura instrumental e sua inclusão em um sistema de relações com outras pessoas. Significa que se realiza com ferramentas e se desenvolve somente em condições de cooperação e de comunicação humanas. Além disso, a atividade apresenta três outras importantes características: direção, transformação e interiorização. A primeira trata da relação entre motivo-objeto-objetivo; a segunda, da construção cultural; e a terceira diz respeito à reconstrução interna e particular dos objetos e de suas relações no mundo físico-social, isto é, a construção do sujeito.

A atividade, assim, implica um sistema de interações de crescente complexidade entre indivíduo e mundo objetivo (interação dialética) que, ao mesmo tempo, transforma a natureza e a sociedade, bem como permite ao ser humano exercer o controle sobre si mesmo. Por esse aspecto entendemos que a atividade humana é, em primeiro lugar, social, e constitui a base da aprendizagem e do desenvolvimento cultural.

Olhando por esse prisma, a palavra atividade, aplicada ao ser humano, deve ser considerada distinta do seu emprego geral, seja para distingui-la da forma utilizada para explicar o uso de instrumentos pelos demais animais, seja para diferenciá-la da maneira mecânica como é empregada em relação às tarefas e operações realizadas por uma pessoa ou por uma máquina.

A preocupação de Vygotski, quanto ao estudo da atividade humana, não era “reducionista” ou “dualista”, já que pretendia compreender a mente humana como um todo sistêmico, noção esta tomada dos trabalhos de Anokhin (LURIA, 1992).

A teoria de Vygotski se baseia em uma série de conceitos interconectados, tais como a noção de processos mentais superiores, a noção de atividade mediatizada e a noção de ferramentas psicológicas. Os processos mentais superiores, segundo Vygotski, são funções de atividade mediatizada (KOZULIN, 1994:113).

Ao tomarmos a Teoria Histórico-Cultural da Mente como base para a compreensão da atividade humana em Psicologia, consideramos esta como o elo que estabelece o vínculo indissolúvel entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo, entre a atividade cerebral e a atividade psíquica, entre a atividade consciente e as instâncias inconscientes e automáticas (SOLOZÁBAL, 1981).

A atividade, em um dos seus pólos, tem o objeto da própria atividade (um objeto material ou uma situação social dada); e no outro, o sujeito da atividade. Por um lado, apresenta dimensão externa; e por outro, dimensão interna. A primeira é a dimensão onde instrumento e fala se encontram unidos entre si e com o objeto; e a segunda, a interna, é a dimensão onde se formam e se fortalecem as conexões nervosas (atividade nervosa superior) e o processo psíquico (atividade mental superior), que estão relacionados entre si e com as ações externas (LURIA, 1989). A atividade mental não se encontra isolada da atividade externa do indivíduo, nem de sua realidade histórico-cultural, por

mais que o indivíduo tenha desenvolvido o pensamento abstrato. Tampouco se encontra separada da atividade cerebral.

A atividade humana, então, se apresenta como atividade com objetos, isto é, um sistema que integra as ações, o objeto da realidade e o objetivo da própria atividade, em contínua relação de inter-influência. Aí se dá a interação dialética entre sujeito e objeto (aquilo que o indivíduo busca controlar e transformar segundo seus objetivos), e não simplesmente uma ação ou reação.

Podemos dizer que a atividade é um processo pelo qual se realizam as transformações recíprocas entre sujeito e objeto. Nela ocorre, simultaneamente, a passagem do objeto real a sua forma de representação mental (imagem e símbolo) e a passagem desta ao mundo objetivo na forma de atividade prática consciente.

Para Vygotski, o ponto de partida não são as representações, mas as formas objetivas de comunicação verbal que surgem no processo real e objetivo da atividade conjunta. O aspecto ideal das estruturas formais da linguagem, ou seja, o significado das palavras, vai-se formando progressivamente na criança, dentro de uma atividade real. A criança está em estreita colaboração com o adulto, e seu desenvolvimento psíquico se produz junto com a ampliação e aprofundamento de suas relações com o mundo que a rodeia e com as mudanças que ocorrem dentro de sua atividade direcionadora (GALPERIN, 1982:12).

No processo de transformação do real em ideal (e vice-versa), o ser humano se apropria da realidade e se transforma através desta para, a seguir, transformá-la e novamente apropriar-se dela e assim transformar-se. Aqui, os

objetos e situações da realidade, apropriados no transcurso da atividade, ressurgem como contradição na consciência, com significados e sentimentos ao mesmo tempo históricos, universais e singulares.

Vygotski parte de um homem que, inserido em sua cultura e suas relações sociais, está permanentemente internalizando as formas concretas de suas atividades interativas, as que se convertem em sistemas de signos que mediatizam e organizam o funcionamento integral de todas as suas funções psíquicas (GONZÁLEZ REY, 1996:64).

Outro aspecto a considerar diz respeito a que a atividade humana exerce função reveladora da contradição entre individualidade e contexto, e entre motivos, significados, sentimentos e o resultado da própria atividade prática. A primeira contradição é externa, estabelece as interações entre o que está representado no psiquismo (mundo subjetivo, ideal) e o que está presente na realidade (mundo objetivo, material); e a segunda é interna, trata-se da relação entre o processo da consciência (integrando, regulando, transformando e dirigindo a vida psíquica) e as conseqüências da atividade para o próprio indivíduo que a realiza. Desse modo, se estabelece a união indissolúvel entre o interno e o externo, mediatizada pela cultura e pela atividade prática do indivíduo no mundo.

Isso não significa que a atividade deva ser considerada na perspectiva do “reducionismo do interno ao externo”, nem da “sobrevalorização da atividade”, em detrimento da autonomia e da capacidade criadora do ser humano (GONZÁLEZ REY, 1996), mas sim no sentido de afirmar que a atividade psíquica humana se origina e se desenvolve em uma realidade

concreta e histórico-cultural, por meio de interações dialéticas entre o indivíduo e o seu próprio mundo social.

Ao considerar em seus estudos que o ser humano emergiu da natureza e se construiu como história, a partir de complexos processos de interação, mediatização, transformação e interiorização, Vygotski (1995) aportou à Psicologia um novo enfoque da gênese e do desenvolvimento da consciência, do comportamento e da identidade, ao abordar o problema do desenvolvimento das funções psíquicas superiores a partir de uma base objetiva e experimental.

Ao distinguir a atividade mental inferior da superior, e dado que esta se desenvolve mediante o uso de ferramentas, signos e símbolos em um contexto de comunicação e cooperação, fez avançar a Psicologia para um espaço onde o psíquico e o material constituem uma unidade dialética e objetiva (GONZÁLEZ SERRA, 1984).

Sua ênfase dada ao desenvolvimento dos processos psíquicos superiores, como algo inerente aos seres humanos e mediatizado pela atividade prática e semiótica, é decisiva para a nova Psicologia Soviética nascida na década de 20, assim como para questões que até hoje estão presentes no debate da Psicologia. Vygotski (1989, 1991) deu novo rumo à Psicologia a partir da década de 20, ao demonstrar que era possível estudar, sem reducionismo, estruturas e processos complexos da mente, como a linguagem, o pensamento e a consciência, mediante o uso de provas empíricas (método genético-experimental) e a partir de uma concepção na qual a atividade prática, o manejo de objetos e de situações concretas, e mais a interação social em um contexto cultural determinado, estão na raiz da formação e desenvolvimento dos processos mentais complexos.

Hoje, Vygotski e também Piaget (1985, 1989), com suas diferenças e semelhanças epistemológicas, teóricas e metodológicas, ocupam lugar de destaque no estudo da gênese e desenvolvimento da mente humana (KOHL DE OLIVEIRA, 1992, 1996; FERRERO, 1996; CASTORINA, 1996). Vale ressaltar na obra de Vygotski o conceito de atividade, inicialmente introduzido na Psicologia por Jennings (apud VYGOTSKI, 1995) como sistema de atividade, para designar os modos e as formas de conduta disponíveis biologicamente em cada espécie e em cada animal, assim definindo os limites de ação impostos pela natureza através da relação estrutura-função. Vygotski demonstrou em seus estudos sobre a ferramenta, o signo e o símbolo, que o ser humano, através da relação cérebro-mãos (ENGELS, 1960), amplia seu sistema de atividade a um ponto quase ilimitado, indo além da limitação biológica da ação, algo desconhecido nos outros animais.

Ao focar de determinado modo a integração entre desenvolvimento biológico e desenvolvimento cultural, mostrou que o ser humano desenvolve seu sistema de atividade e o transforma em um sistema especial de ação, cuja característica básica é a de ampliar até o infinito sua capacidade de adaptação (apropriação), interação e transformação da natureza e de si mesmo, por meio do desenvolvimento da técnica, das relações sociais e da própria consciência.

Estudando esse sistema especial em crianças, Vygotski e colaboradores constataram uma particularidade no desenvolvimento do sistema de atividade na ontogênese, a qual descreve do seguinte modo:

Toda a peculiaridade da passagem de um sistema de atividade (animal) a outro (humano) que realiza a criança, consiste em que um sistema não simplesmente substitui a outro, mas que ambos os sistemas se desenvolvem conjunta e simultaneamente:

fato que não tem similitude nem na história do desenvolvimento dos animais, nem na história do desenvolvimento da humanidade. A criança não passa ao novo sistema depois que o velho sistema de atividade, condicionado organicamente, se tenha desenvolvido até o fim. A criança não chega a empregar as ferramentas como o homem primitivo, cujo desenvolvimento orgânico tenha se completado. A criança ultrapassa os limites do sistema de Jennings quando o próprio sistema ainda se encontra em sua etapa inicial de desenvolvimento (VYGOTSKI, 1995:38).

A atividade humana é, de fato, um sistema especial de ação que inclui os processos de apropriação, interiorização e transformação da realidade. Por meio da atividade, o indivíduo não só se identifica, mas consegue mudar a realidade objetiva e dar significado ao mundo e a ele mesmo, faz a história, cria a cultura e forma sua consciência no mundo.

O conceito de apropriação aparece na Teoria Histórico-Cultural da Mente explicando a diferença existente entre o ser humano e os outros animais no modo de se relacionar com seu entorno, especialmente quanto a demonstrar que a interiorização da realidade pelo ser humano é um processo ativo e de significação - dar significados - e não passivo (LEONTIEV, 1978). Significa que o indivíduo se apropria da realidade transformando-a, mediante o uso de instrumentos e da fala, e a reconstrói internamente de modo singular. Aqui, o externo atua sobre o interno através das condições do próprio indivíduo.

O ser humano não se adapta, se apropria do mundo por meio de uma atividade que é significativa, orientadora e transformadora. O sujeito, então, vai além dos seus limites biológicos e faz história coletiva e pessoal.

Ao falarmos de apropriação, estamos nos referindo a um processo pelo qual o mundo físico-social é transformado e reconstruído no psiquismo humano por meio de uma atividade cada vez mais consciente. A apropriação trata-se do modo como o indivíduo se adapta transformando a si mesmo e ao mundo, assim se construindo como sujeito à medida que faz cultura, cria e atribui significados a si mesmo e ao mundo. Uma das conseqüências da apropriação é a identificação do indivíduo com o mundo e a pertença a ele, como algo que lhe é próprio. Além disso, apropriando-se da realidade, a pessoa exerce maior controle sobre si e sobre o mundo ao redor. Ao transformá-lo, é transformada por ele para, assim, transformá-lo ainda mais.

Sabemos da importância do conceito de apropriação, mas este não pode ser confundido com o conceito de *marcação*, apresentado por Pol (1996) em seus estudos sobre apropriação. Por exemplo, ao analisarmos o conceito de território, o vemos qualitativamente diferenciado quanto a sua aplicação ao ser humano e aos outros animais. Marcar o território parece ser o mesmo tanto nos homens como nos outros animais, mas não o é. Os indivíduos marcam seu território e o defendem de modo distinto dos outros animais. Nos seres humanos, essa atividade vai além de seu sistema biológico e dos sinais primários (visuais e, principalmente, olfativos), pois se caracteriza por ser uma atividade transformadora e semiótica, consciente, de ocupar e defender um território, usando meios tanto físicos como simbólicos, inclusive institucionais.

O conceito de apropriação é de grande influência em vários campos da investigação humana, principalmente em Psicologia Social e Psicologia Ambiental. Nesta última, busca-se compreender a relação entre o ambiente físico e o indivíduo, relação de inter-influência e de inter-dependência

(HOLAHAN, 1994). Na perspectiva interacionista-dialética esta relação é compreendida no âmbito maior dos processos culturais, históricos e sociais.

Quanto à interiorização, esta se caracteriza como o processo pelo qual ocorre a reconstrução interna e particular de uma operação externa. Refere-se tanto a passagem do processo psíquico natural ao processo psíquico cultural, formação da atividade psíquica superior na filogênese (hominização), como a passagem de uma situação externa, material e social, a uma situação interna, psicológica, na ontogênese, na sociogênese e na microgênese (humanização e construção do sujeito).

Esse modo de compreender a interiorização é distinto do proposto por Berger e Luckmann (1983) sobre a interiorização da realidade e por Piaget (1987, 1989) sobre assimilação e acomodação – equilíbrio - e sobre a gênese da fala interna. Distingue-se também do enfoque de Chomsky (1979) sobre a gênese e desenvolvimento biológicos das estruturas gramaticais.

Vygotski compreendia a interiorização como processo ativo, da ação à consciência, que é parte da atividade e que se realiza por meio de dois momentos chaves: um primeiro, que é externo, interpessoal (social); e um segundo, que é interno, intrapessoal (psicológico). Para ele, as ferramentas e a comunicação são decisivas na reconstrução interna particular da realidade externa.

Leontiev, um dos seus colaboradores mais próximos, pesquisando sobre esse sistema especial de ação, propôs uma importante teoria psicológica da atividade, na qual considera que esta não se encontra separada da consciência nem das condições objetivas de vida, por isso não se pode considerá-la isoladamente, e sim dentro da dialética indivíduo-mundo. Uma está imbricada na outra e em todo o sistema histórico-cultural da sociedade. Aqui, ele se

aproxima das idéias de Rubinstein (1979), porém segue um rumo próprio, como veremos:

A Psicologia Humana se ocupa da atividade de indivíduos concretos que transcorre nas condições de uma coletividade aberta: entre as pessoas que a formam, conjuntamente com elas e em interação com elas, ou diretamente com o mundo dos objetos ao redor; ante a forja do ferreiro ou por trás de uma escrivaninha. Sem dúvida, em quaisquer condições e formas em que transcorra a atividade do homem, qualquer estrutura que adote, não se deveria considerá-la como abstraída das relações sociais, da vida da sociedade com todas as suas peculiaridades e sua particularidade. A atividade do indivíduo humano aparece como um sistema incluído no sistema de relações da sociedade. A atividade humana não existe em absoluto fora destas relações (LEONTIEV, 1979:11).

Os estudos sobre a atividade humana ocupam lugar de destaque na Psicologia atual (PETROVSKI, 1984; ZEIGARNIK, 1979) e em distintos ramos da ciência que tratam do social e do humano. Aqui também incluídas a neurologia, a reabilitação e o desenvolvimento diferenciado de pessoas com limitações (LURIA, 1981; VYGOTSKI, 1997).

ATIVIDADE COMUNITÁRIA E PSICOLOGIA COMUNITÁRIA

O primeiro contexto em que se deu a interação social primitiva e o uso de instrumentos e signos foi, certamente, um pequeno bando “humano” próprio dos primeiros homínídeos, um espaço primitivo voltado para a

proteção, sobrevivência, reprodução e desenvolvimento de seus membros e do bando. A transformação do espaço físico em um espaço de relações comunitárias primitivas passou a ser, também, um dos primeiros produtos culturais. O espaço físico transformado tornou-se um produto social (POL e VARELA, 1994). Supõe-se aí que a atividade humana primitiva já apresentava no início um caráter social e comunitário, como se vê em Vygotski (1996), quando diz que a atividade humana primitiva e a atividade na ontogênese requerem a presença de outros seres humanos em cooperação e comunicação.

A atividade comunitária primitiva, ainda que tenha gerado outras formas de atividades sociais complexas, não pode ser comparada à atual, pois esta, após o aparecimento das cidades e a Revolução Industrial, se realiza e se desenvolve em um modo de vida social de maior complexidade cultural, portanto, é de outra grandeza, quer dizer, tornou-se um complexo sistema de interações sociais (MUNNÉ, 1995) e de mediatização entre o psiquismo e o mundo físico-social da comunidade, enlaçando as necessidades e os motivos individuais e coletivos com o objeto e o objetivo da própria atividade e da vida comunitária na qual se inclui de modo cada vez mais complexo.

A atividade conjunta dos moradores, em favor do desenvolvimento da comunidade, é uma atividade socialmente significativa (consciente), respondendo tanto às demandas da comunidade como aos motivos e interesses individuais de seus moradores. Aí se incluem a convivência social autêntica e o reconhecimento da própria possibilidade de optar e caminhar com os próprios pés. Se diferencia das noções de ação comunitária, de participação comunitária e de comportamento participativo - empregadas por autores como: Rueda Palenzuela (1989); Martín González (1989); Arango (1996); Díez et al (1996) – por implicar a interação dialética indivíduo-mundo e

sujeitos cognoscentes-mundo cognoscível, bem como por enfatizar a atividade comunitária como mediatizadora, orientadora e transformadora. Isto significa dar prioridade à transformação objetiva da realidade e ao desenvolvimento da consciência pessoal e social em um só processo de desenvolvimento, no qual são essenciais a ação-discurso, o diálogo-problematizador, a conscientização, o conhecimento crítico e a transformação solidária da realidade.

Em nosso estudo, entendemos a atividade comunitária como um sistema complexo de interações instrumentais e comunicativas (GÓIS, 1993a) que, ao mesmo tempo em que se encontra cada interação limitada a seus objetivos específicos, estão organizadas e orientadas pela integração entre o sistema necessidades-motivos-objetos-objetivos e o sistema de significados-sentidos-sentimentos decorrentes da vida comunitária. Estas interações, também, estão organizadas e orientadas pelo próprio sistema de atividades comunitárias e pelas condições histórico-culturais da comunidade e da sociedade nas quais se realizam essas complexas interações instrumentais e comunicativas.

As interações instrumental e comunicativa não se apresentam isoladamente nem são determinadas somente por seus objetos e objetivos parciais, já que estão enlaçadas entre si (interdependência) e estruturadas rumo ao objetivo final da atividade comunitária, segundo a complexidade cultural alcançada até aquele momento pela comunidade (relações sociais, leitura da realidade, conhecimento crítico, experiências sociais, tecnologia, valores, tipos e modos de produção, escolaridade, profissionalização, tempo livre e outros).

A dimensão instrumental da atividade comunitária é caracterizada pelo uso de ferramentas necessárias à transformação objetiva e funcionamento da comunidade. São interações voltadas para a elaboração e uso de instrumentos com finalidade comunitária, seja tecnologias simples (arado, enxada, pá, machado, martelo, tratores, casa de engenho, forno de pão, irrigação) ou

tecnologias avançadas (projetos, desenho de produção, técnicas de administração e comercialização, técnicas de grupos e de tomada de decisão, computadores e outras). Quanto à dimensão comunicativa, esta compreende o diálogo, a expressão de sentimentos e a cooperação entre os moradores, no intuito de alcançar os objetivos da atividade comunitária e favorecer o desenvolvimento das relações sociais da comunidade. Contribui para que os moradores compartilhem suas leituras do mundo e construam outras em conjunto, fortaleçam o trabalho coletivo e a maneira de realizá-lo, clarifiquem mais o futuro que juntos pretendem construir e a própria existência que levam, assim como favorece a expressão de novos sentimentos e significados pessoais e coletivos acerca do lugar, da relação com o entorno e de sua influência sobre a comunidade.

Como já havíamos mencionadas, as dimensões instrumental e comunicativa não se encontram isoladas uma da outra. É impossível falar de interações instrumentais sem falar de interações comunicativas, posto que, necessariamente, uma não ocorre nem se desenvolve sem a outra. Por mais que a interação comunicativa ocorra sem necessitar dos objetos da realidade, mediante o uso de imagens e símbolos, esta requer, de algum modo, imediata ou mediata, o enlace com a própria interação instrumental dos moradores.

Quando a ação comunicativa não tem conseqüências práticas para a vida das pessoas, tende a debilitar-se como meio de intercâmbio, diálogo e reflexão. O mesmo se aplica à ação instrumental. Quando esta se realiza sem a cooperação e o diálogo, os laços existentes entre o instrumento, quem o maneja e a realidade concreta, ficam enfraquecidos, assim como a visão crítica do morador em relação a si mesmo e ao mundo, ao processo social e produtivo da comunidade e ao conjunto da sociedade.

As ações instrumentais sem o intercâmbio, o diálogo e a reflexão perdem, também, sua potência transformadora, assim impedindo o processo de desenvolvimento do sujeito e de sua coletividade.

As ações instrumentais e comunicativas constituem um sistema orientado tanto para o morador (dimensão pessoal) como para a comunidade (dimensão social). O desenvolvimento desse sistema se produz mediante as conseqüências positivas que tem para os indivíduos, como: satisfação de necessidades e motivos pessoais, e desenvolvimento do sentido da vida comunitária para cada um dos moradores; e para a coletividade, como: satisfação de necessidades e motivos coletivos, e desenvolvimento do significado da vida comunitária para a própria coletividade.

Para nós, a atividade comunitária revela de imediato a unidade instrumento-comunicação e sua força realizadora da consciência e da comunidade, pois sabemos que o operar juntos (cooperar) e o diálogo são manifestações complexas da vida consciente e são essenciais à vida social (FREIRE, 1993; HABERMAS, 1987). Ambos se aperfeiçoam e se desenvolvem na atividade humana, a qual, além de aperfeiçoar o trabalho e todas as formas de relação do indivíduo com o mundo, o faz cada vez mais complexo em uma realidade social e comunitária, também, cada vez mais complexa, que surge mediante a própria atividade transformadora dos indivíduos.

Podemos dizer que a atividade comunitária é a atividade prática e coletiva realizada por meio da cooperação e do diálogo em uma comunidade, sendo orientada por ela mesma e pelo significado (sentido coletivo) e sentido (significado pessoal) que a própria atividade e a vida comunitária têm para os moradores da comunidade. Ela é uma rede de interações sociais, instrumental e comunicativa, direcionada para a autonomia do morador e da própria

comunidade, na perspectiva do fortalecimento de uma identidade social (TAJFEL, 1982; TURNER, 1990) de comunitário, do desenvolvimento da consciência social e pessoal, e da construção da responsabilidade comunitária. Assim, o uso de instrumentos e a comunicação fundam e desenvolvem a vida comunitária.

A atividade comunitária, então, se dirige não somente para o desenvolvimento da autonomia da gestão coletiva e competência na resolução de problemas, mas, também, para a realização dos motivos pessoais e comunitários. Significa que a atividade comunitária é uma atividade pessoal e coletiva socialmente significativa, e que responde às demandas da comunidade e dos indivíduos. Leva, inclusive, à contínua superação das contradições entre o individual e o social na comunidade, além da construção de uma ética comunitária.

Por fim, queremos ressaltar que a atividade comunitária inclui o sujeito da ação, pressupõe uma opção real de participação na comunidade, além de revelar aspectos históricos, culturais, sociais e psicológicos pertencentes ao lugar, aspectos estes determinantes e resultantes da própria vida da comunidade.

Analisando e vivenciando a atividade, chegaremos a conhecer não só o processo social e econômico do lugar, como também (e para o Psicólogo é o principal) o que pensam os moradores, o que sentem e o que fazem no dia-a-dia com relação a si mesmo e aos outros. Desse modo, podemos compreender as condições externas e internas que fazem ou que impedem o morador de se desenvolver como sujeito de sua própria história e da história de sua comunidade.

Esta via de análise e vivência da vida comunitária e da própria atividade comunitária constitui um método valioso para a Psicologia Comunitária.

Ajuda-nos a compreender o modo de vida dos moradores, o entorno em que vivem e como estes se refletem em suas mentes na forma de significado, sentido, sentimento e ação. É um método científico e político, interativo, reflexivo e vivencial, no qual morador e psicólogo, conjuntamente, analisam e vivenciam a comunidade, constroem conhecimentos e aprofundam suas consciências de si e do lugar. Para nós, é o método principal da Psicologia Comunitária. Se apóia em uma dada concepção de indivíduo, de comunidade e de ação, evidenciando uma ética (de libertação) e uma relação de inserção, ação e convivência, comum na ação-participante, na observação-participante e na pesquisa-participante.

A análise e vivência da atividade comunitária incluem a presença ativa dos moradores em todas as fases do processo de inserção, construção de conhecimento, transformação e avaliação. A integração viva do saber científico com o saber popular, no ato de conhecer e transformar a vida comunitária e seu entorno, por meio da atividade comunitária, tem um sentido maior - o da construção compartilhada e solidária de um saber, de uma realidade social, do sujeito da comunidade e do próprio Psicólogo Comunitário.

A análise da atividade constitui o ponto decisivo e o método principal do conhecimento científico do reflexo psíquico da consciência. No estudo das formas de consciência social está a análise da vida cotidiana da sociedade, das formas de produção próprias desta e do sistema de relações sociais; no estudo do psiquismo individual está a análise da atividade e dos indivíduos nas condições sociais dadas e nas circunstâncias concretas que lhes tem tocado (LEONTIEV, 1975:17).

4. CONSCIÊNCIA PESSOAL

Ao trabalhar o tema da consciência pessoal, o que pretendemos é relacioná-la com a atividade comunitária. Para isto, neste capítulo, apresentaremos a consciência a partir de uma visão mais geral, passando pela Psicologia e por concepções presentes na Teoria Histórico-Cultural da Mente e na Educação Libertadora, até chegar ao que compreendemos acerca da consciência. Trataremos, também, da Análise do Discurso como um método objetivo importante para o estudo da consciência pessoal.

4.1. QUESTÕES GERAIS

A consciência é um tema que se remonta à Grécia antiga, com a famosa frase de Sócrates – “Conhece-te a ti mesmo!” - passa por Descartes – “Penso, logo existo!” - e chega ao começo do século XX provocando controvérsias acerca de sua existência ou não e da possibilidade de estudá-la cientificamente por métodos objetivos.

Desde o século passado, a tentativa de compreendê-la tomou rumos diversos, sendo hoje objeto de estudo por parte de distintos campos do conhecimento humano, como a Filosofia, a Moral e a Ética, a Mística, a Psicologia, a Psicoterapia, a Neuropsicologia, a Sociologia, a Educação e a Política. O estudo da consciência vai além do campo da ciência. As perguntas sobre sua natureza, sua relação com o cérebro e suas implicações empíricas e morais fazem parte da preocupação do homem comum que, em seu cotidiano, também, tenta explicá-la.

Por ser um tema multi-dimensional e multi-disciplinar, apresenta enfoques bastante diferenciados, todos eles, porém, 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 (1992), a consciência é uma: “*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*”. Esta definição 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 em questão é o da compreensão da

consciência como propriedade do espírito humano, quer dizer, que é própria do ser humano e não dos outros animais. Todavia, falta explicar se a consciência é própria de um espírito humano *a priori* ou de um espírito que se forma e se desenvolve a partir das condições materiais da vida social, ao longo do processo de hominização e de humanização.

Esta é uma discussão básica acerca da consciência, travada desde muito tempo por duas grandes vertentes filosóficas – Idealismo e Materialismo. A primeira, representada por pensadores como Kant (idealismo subjetivo) e Hegel (idealismo objetivo); a segunda, por pensadores como Marx e Engels (materialismo histórico). O problema central do debate é a relação entre matéria e consciência, entre indivíduo e mundo (CHEPTULIN, 1982).

Uma outra discussão atual sobre a consciência versa a propósito de questões relativas a seus tipos e níveis. Encontramos a consciência enfocada como consciência social (MARX, 1984), consciência cósmica (WEIL, 1978), consciência mítica (CURI BEAINI, 1995; NEUMANN, 1995), consciência ampliada pela vontade (OUSPENSKY, 1979), consciência intuitiva (WELTER, 1998), consciência ampliada (WILBER, 1995; GROFF, 1988, 1994; SUZUKI, 1970), consciência oprimida (FANNON, 1979, 1983), consciência moral (MORIN, 1994) e consciência política (GRAMSCI, 1981; BRECHT, 1980). 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 aprendizagem.

Não obstante as diferenças, em todos os enfoques mencionados, estão presentes a consciência da realidade objetiva e a autoconsciência.

O que pretendemos com o exposto até agora é situar a amplitude da discussão acerca da consciência e tentar, a partir daqui, caminhar por um

“sendero” mais apropriado a uma concepção de consciência do ponto de vista da Psicologia e, mais especificamente, de uma concepção histórico-cultural.

4.2. CONSCIÊNCIA E PSICOLOGIA

O tema da consciência é 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 as respectivas interpretações, através dos 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.

Vemos que tantas correntes psicológicas, como sistemas inteiros, se desenvolvem de maneira completamente distinta, em função das explicações que nos brindam a respeito dos três termos que dão título a este capítulo (o psiquismo, a consciência e o inconsciente). Basta recordar, por exemplo, a psicanálise, construída sobre o conceito de inconsciente, e compará-la com a psicologia empírica tradicional, que estuda, exclusivamente, fenômenos conscientes. Basta, também, recordar a psicologia objetiva de I. P. Pávlov e dos behavioristas estadunidenses, que excluem, por completo, os

fenômenos psíquicos do círculo de suas pesquisas, e compará-la com a denominada psicologia compreensiva ou descritiva, cuja única tarefa consiste em analisar, classificar e descrever os fenômenos da vida psíquica, sem recorrer, em absoluto, às questões da fisiologia e do comportamento. Basta recordar tudo isso para se convencer de que a questão do psiquismo, consciente e inconsciente, tem um valor metodológico determinante para qualquer sistema metodológico (VYGOTSKI, 1991:95-96).

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) através da 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. Entretanto, sem dúvida, 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 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 nem das relações sociais, o tema da consciência continua sendo um tema de

importância e interesse no debate psicológico atual, especialmente o debate realizado nos campos da Psicoterapia, da Neuropsicologia, da Psicologia Cognitiva e da Psicologia Social e Comunitária.

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 espaço de 98 páginas desse número. Do debate participaram 12 cientistas que comentaram o problema a partir das idéias de Solms (1997), isto é, com respeito ao que é a consciência e sua distinção em consciência reflexiva e 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 a partir de distintas disciplinas (Filosofia, Psicologia, Neuro-Psicologia, Psicanálise e práticas clínicas variadas).

Na base de dados Psiclit (1996-1998) encontramos poucos artigos sobre a consciência, mas os existentes revelam a multidisciplinaridade do tema, pois abarcam desde a Psicopatologia e o Desenvolvimento Moral até a Metacognição e a Informática.

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 sua relação com o cérebro. O problema é antigo e o debate continua.

Por esse caminho de controvérsias e debate 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 de sinapses que, ao serem estimuladas, levam ao aparecimento de fatos de consciência (ECCLES, 1970).

Se a consciência possui uma semântica complexa e estrutura baseada em um sistema; se a atividade consciente, em seus diferentes estágios, é realizada por uma variedade de sistemas funcionais, que se modificam ao longo de momentos sucessivos de nossa vida consciente, mudando de acordo com o nível de vigília, e em dependência dos propósitos e objetivos imediatos do homem, fica perfeitamente claro que todas as tentativas de encontrar no cérebro alguma formação especial ou algum grupo especial de células que constituam o 'órgão da consciência', desde o princípio não tem nenhum 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 de condutas conscientes produzidas por lesões cerebrais locais. 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).

Não cabe nenhuma dúvida de que as teorias modernas sobre a estrutura semântica complexa, baseadas em um sistema funcional da consciência, estão assinalando o caminho correto para a pesquisa de seus mecanismos cerebrais, e que as gerações futuras de pesquisadores darão uma contribuição essencial à solução desse tipo de problema (LURIA, 1989:224).

O enfoque semiótico da consciência é básico na obra de Vygotski e de Bajtin; juntas dão uma valiosa e atual contribuição ao estudo da consciência (SILVESTRI e BLANCK, 1993), sem deixar de considerarmos a teoria psicológica da atividade de Leontiev e o enfoque neuropsicológico de Luria, o qual concebe a integração dos sistemas cerebrais (unidades funcionais cerebrais) e sua maturação com a cultura e seu desenvolvimento mediante a aprendizagem.

4.3. CONSCIÊNCIA E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DA MENTE

Vygotski sempre se preocupou em estudar a consciência a partir de bases objetivas e, ao longo de suas pesquisas, constatou que a análise semiótica, não o método estrutural, era adequada para estudá-la. Este 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 do enfocado até então. Primeiro, porque a

problematizou dentro do 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 entendia 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-culturais, nas quais a atividade instrumental e semiótica, e a interação social, ocupam lugar de destaque, sem obviamente excluir o desenvolvimento da atividade biológica da espécie e a maturação do organismo. Isso 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 métodos adequados de pesquisa, 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 se considerar a existência de uma conduta genuinamente humana, que tem uma natureza tanto histórica e social como desdobrada, e que se apresenta de três modos: a primeira é a acumulação de experiências geracionais; a segunda trata-se da experiência dos demais, inclusive a nossa mesma, a qual está socialmente disponível; e a terceira 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). Mesmo assim, a análise da consciência não pode se realizar fora das formas de existência concreta dos indivíduos em 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 indivíduo comunicar-se e identificar-se com os demais, levando-o a conhecer, primeiramente, os 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 através da interiorização de uma atividade socialmente desenvolvida, quer dizer, uma atividade que se baseia na cooperação.

Algo, também, a considerar nas contribuições de Leontiev, é sua concepção da consciência como 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.

A consciência individual do homem só pode existir nas condições em que existe a consciência social. A consciência é o reflexo da realidade refratada através do prisma das significações e dos conceitos lingüísticos, elaborados socialmente (LEONTIEV, 1978:88).

Enquanto Leontiev estudava a estrutura psicológica da atividade externa (Psicologia da Atividade), Luria estudava a base cerebral da atividade consciente, mediante a análise psicológica de pacientes portadores de lesões cerebrais (Neuropsicologia). Os dois se baseavam nas idéias de Vygotski acerca da atividade humana e da consciência, baseadas na concepção materialista-dialética e em uma análise objetiva da mente (método genético-experimental).

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 conscienciados. 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. Isso não

implica a separação de ambas, pois no significado o sentido se objetiva por meio da fala.

Vygotski distingue dois componentes do significado da palavra. O significado propriamente dito e o sentido. O significado se refere ao sistema de relações objetivas que se formou no processo de desenvolvimento da palavra, consistindo em um núcleo relativamente estável de compreensão da palavra, compartilhada por todas as pessoas que a utilizam. O sentido, por sua vez, se refere ao significado da palavra para cada indivíduo, composto por relações que fazem alusão ao contexto do uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo. (...) O sentido da palavra relaciona seu significado objetivo ao contexto do uso da língua e aos motivos afetivos e pessoais de seus usuários. Relaciona-se com o fato de que a experiência individual é sempre mais complexa que a generalização contida nos signos (KOHL DE OLIVEIRA, 1992:81).

O sentido em Vygotski é central no estudo da consciência e pode ser analisado através da estrutura semântica da própria consciência, já que essa estrutura é construída a partir da atividade formativa do sentido, presente na linguagem. Para ele, o sentido expressa a atitude do indivíduo para com o mundo externo e para consigo mesmo. 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; 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 externa e interna. O sentido surge e se desenvolve através da contradição entre os significados apreendidos, os motivos e a realidade mesma da vida objetiva da pessoa.

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, também, como “una existencia comprendida” (LURIA, 1987:21).

Esse reflexo consciente, “senhor de todas as funções”, como dizia William James ao questionar a existência da consciência, mediante seu caráter semiótico, em correspondência com a atividade prática e com seus motivos, inclinações e experiências em um mundo concreto e histórico-cultural, organiza, regula e dirige o comportamento do ser humano.

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

A perda dos sistemas sensoriais fundamentais – a visão e o ouvido – não destrói a consciência. Os cegos-surdos de nascimento chegam a formar, através de uma educação adequada, uma consciência normal, ainda que sensorialmente pobre (Meshchernyakov, 1989). Em troca, se uma criança é criada à margem da sociedade humana, à margem da comunicação com outros homens, sua esfera sensomotriz se

mantém intacta, mas a consciência não chega a se constituir, como é o caso do Fenômeno Kaspar Hauser (SILVESTRI e BLANCK, 1993:32).

4.4. CONSCIÊNCIA E PEDAGOGIA DA LIBERTAÇÃO

A obra de Paulo Freire 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 colonizados e das massas exploradas. Em seu trabalho, vemos um esforço solidário para compreender a “realidade desumanizadora” (que cria o indivíduo “coisificado”, “de ser menos”) e sua transformação em realidade democrática, de homens e mulheres livres, de sujeitos do seu próprio atuar e de sua história, através de uma ação educativa problematizadora, dialógica e amorosa.

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 libertação e não para a dominação e “coisificação” de seres humanos, já que considera que a vocação do ser é se humanizar. 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 através do diálogo e da solidariedade.

Educar, então, é assumir uma posição gnosiológica, posição esta do educando com o educador e para criar, recriar a nova realidade, a realidade dos homens em um processo permanente de libertação (SIMÕES JORGE, 1981:29).

A Pedagogia da Libertação se faz presente com toda a sua força na Psicologia da Libertação, proposta por Martín-Baró, a qual 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, direta e indireta, das idéias de Vygotski e de Freire, que são recriadas e transformadas em um conhecimento psicológico a partir da América Latina, desde uma nova epistemologia até uma nova práxis, onde é claro o compromisso ativo do Psicólogo com a mudança da realidade social ou das condições de vida do povo explorado da América Latina.

A Psicologia deve trabalhar pela libertação dos povos latino-americanos, um processo que, como mostrou a alfabetização conscientizadora de Paulo Freire, envolve tanto uma ruptura com as cadeias da opressão pessoal como com as cadeias da opressão social (MARTÍN-BARÓ, 1998:297).

Podemos dizer que, na América Latina, o religioso, o filosófico, o pedagógico e o psicológico se fundem e nascem de novo na realidade histórico-cultural de seu povo oprimido em busca de sua libertação, ato que é de conquista e de conscientização. Por isso é evidente que, para completar-se

no contexto latino-americano, a Teologia, a Filosofia, a Pedagogia e a Psicologia, necessitam da palavra “Libertação” ou práxis libertadora, e não da palavra ‘Liberdade’, um valor burguês da Revolução Francesa, passando, então, a ser uma Teologia da Libertação (GUTIÉRREZ, 1976; BOFF, 1977), uma Filosofia da Libertação (DUSSEL, 1977), uma Pedagogia da Libertação (FREIRE, 1979) e uma Psicologia da Libertação (MARTÍN-BARÓ, 1998).

Ainda em 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 gnosiológico que implica uma atitude ativa e uma ação transformadora sobre o objeto cognoscível, um conhecimento que, em suas raízes, é problematizado e situa o homem e a mulher no mundo que transformarão conscientemente.

O conhecimento aparece como categoria principal no enfoque político-pedagógico de Freire. Sua preocupação constante é descobrir como os seres humanos, em particular as camadas populares, se apropriam do conhecimento; como o produzem; qual é o valor do mesmo para a formação da consciência crítica; de que modo ele pode ajudar no processo de organização do povo e na transformação da realidade (DAMKE, 1995:22).

O conhecimento, em Freire, surge de uma realidade compreendida, segundo Kosik (1976:3), como “... 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, mas como partes de algo maior que se vai construindo e transformando no próprio ato de transformar a realidade dos fatos.

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 dele (FREIRE, 1994b). 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). Nesse ato de conhecer temos a conscientização ou aprofundamento da tomada de consciência (FREIRE, 1994a, 1979; SIMÕES JORGE, 1981), o processo de pronunciar a palavra com os demais (diálogo); a 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, sujeito e mundo, formam um todo dialético na atividade ou ação transformadora.

Não há conscientização sem a descoberta da realidade objetiva, enquanto objeto de conhecimento dos sujeitos envolvidos em seu processo; tal descobrimento, ainda que dele surja uma nova percepção da realidade, desnudando-se, ainda não basta para reconhecer a conscientização. Assim como o ciclo gnosiológico não se acaba na etapa da aquisição do conhecimento existente, pois se prolonga até a fase da criação do novo conhecimento, a conscientização não pode deter-se na

etapa do descobrimento da realidade. Sua autenticidade tem lugar quando a prática do descobrimento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação da realidade (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 libertadora. Foi criado por uma equipe de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros – ISEB (1964) formada, entre outros, pelo Filósofo Álvaro Pinto e o Professor Guerreiro. A definição e tradução para o inglês e francês foram realizadas por Dom Hélder Câmara, ex-Arcebispo do 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; GÓIS,

1984; LANE, 1983), trataram ao longo do tempo a conscientização como categoria central na participação social e comunitária. Por exemplo, Martín-Baró problematiza a conscientização como um processo psicológico e social, “un movimiento dialéctico, personal y comunitário 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 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 (1979, 1980, 1994) e outros autores mencionados anteriormente, enfocam o problema da consciência na dialética indivíduo-mundo e na cultura, concebendo, como fundamentais, a comunicação, o diálogo, a problematização, a transformação social e a solidariedade.

A consciência e seus tipos

A consciência em Freire, como em Vygotsky, é a condição primeira do humano, e em seu desenvolvimento está a possibilidade de autonomia e de libertação. Não se constitui como epifenômeno, mas que se origina na dialética do concreto, numa realidade histórico-cultural. 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 permite 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 algo”, e se constitui como tal mediante sua relação com outras consciências.

A consciência é consciência de algo, para o qual se dirige seu intento. A consciência de si dos seres humanos implica na consciência das coisas, da realidade concreta em que se encontram como seres históricos, a qual eles aprendem através de suas habilidades cognoscitivas.

O conhecimento da realidade é indispensável ao desenvolvimento da consciência de si e este ao aumento daquele conhecimento (FREIRE, 1979: 144 e 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 auto-negação. No caso do Brasil, foi até a suas raízes históricas para compreender as conseqüências atuais de todo o processo de colonização e escravismo (FREIRE, 1994a), dentre 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: a) fechadas; b) em transição; c) abertas; sem negar a presença dos três tipos 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 à 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 anti-dialógica), sociedade exportadora de matérias-primas, depredadora, predomina o autoritarismo e o conformismo, o homem se encontra dominado pelo poder exterior, há pouca mobilidade social ascendente, alarmantes índices de analfabetismo e a ênfase é na sobrevivência.

A sociedade em transição é aquela em que predominam o 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 transplantes 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 a relação das elites com o povo e captação crítica das tarefas de seu tempo e de seu contexto, renúncia aos otimismo crítico e aos fanatismos, elevação da auto-estima e da esperança (autoconfiança), é uma sociedade de comunicação e diálogo, volta-se 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 e exercita a democracia.

Para compreender os níveis de consciência devemos considerar a realidade histórico-cultural como uma super-estrutura em relação com uma infra-estrutura. Devemos, portanto, tratar de discernir de maneira relativa, mais ainda que de maneira absoluta, as características fundamentais da situação histórico-cultural a que tais níveis correspondem.

Não temos a intenção de empreender o estudo das origens e da evolução histórica da consciência, senão de fazer uma análise concreta dos níveis da consciência na realidade latino-americana (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. Por exemplo: Em uma comunidade rural com predominância da consciência social fechada, a consciência individual predominante nos 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; CÔDO, 1990; MÉSZAROS, 1981), a permanência no nível da consciência mágica, a “parcialização” da realidade por uma consciência dominada, submissa, característico de uma sociedade do tipo fechado, a qual 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 a sua realidade.

O que pretendemos significar com a consciência intransitiva é a limitação de sua esfera de compreensão. (...) O discernimento se dificulta, se confundem os objetivos e os desafios do exterior, e o homem se faz mágico, por não captar a autêntica causalidade (FREIRE, 1994a:53).

b. Consciência transitiva ingênua

Nesta, o indivíduo amplia sua capacidade de apreensão e de resposta às demandas que partem de seu contexto. Os interesses e preocupações dos indivíduos se dirigem para as esferas mais amplas, em vez de se limitarem 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 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 clareza e profundidade na análise da realidade social e de si mesmo.

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.

A consciência transitivo-ingênua tanto pode evoluir para a transitivo-crítica, característica da mentalidade mais legitimamente democrática, como pode se distorcer para essa forma rebaixada, ostensivamente desumanizada, característica da massificação. É a consciência fanatizada de Marcel (Gabriel Marcel, Los hombres contra lo humano) (FREIRE, 1994a:57 e 58).

c. Consciência transitiva crítica

Nesta, 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, ou seja, mediante a solidariedade com os homens e mulheres na 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, se nutre do diálogo, é dialética, aceita o novo e as contradições – se compromete com a realidade.

Nela, 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 através de uma ação crítico-transformadora dessa mesma realidade.

A consciência crítica só pode produzir essa transformação através de uma verdadeira práxis (ação e reflexão), do mesmo modo que somente através dessa práxis a consciência pode chegar a ser uma consciência real (FREIRE apud SIMÕES JORGE, 1981:53).

Diálogo e Problematização

Tanto em Habermas (1987), como em Freire (1981), a comunicação reflexiva é fundamental. Para ambos, segundo Rebellato (1998), a linguagem é o centro da comunicação. Para o autor de *Pedagogia do Oprimido*, o diálogo é 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” (apud Vitón de Antonio, 1998:62). Por isso a exigência do diálogo, que é também, segundo Flecha (1997), um diálogo igualitário.

O diálogo é este encontro dos homens mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumano continue. Se é dizendo com que, 'pronunciando' o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isso, o diálogo é uma exigência existencial. E se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos

permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem com buscar a verdade, mas com impor a sua. Porque é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação de pronunciar de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens (FREIRE, 1981:93).

No diálogo o ser humano é um ser aberto e comunicativo, onde, e somente assim, homens e mulheres se encontram para juntos conhecer e mudar o mundo. Criar 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, democrática.

O diálogo vai além do intercambio verbal, se torna um mecanismo de interiorização da realidade físico-social, em sua diversidade e mudança, e ao mesmo tempo de expressão do indivíduo no mundo. Nele 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 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 exigência fundamental para a construção do saber. Nela o mundo é percebido como um problema, 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.

O diálogo e a problematização não adormecem a ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador desenvolvem ambos uma postura crítica, da qual resulta a percepção de que todo esse conjunto de saber se encontra em interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo e com ele, explicando ao mundo, mas, sobretudo, justificando-se em sua transformação (FREIRE, 1993:61 e 62).

Transformação social e solidariedade

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, poder optar na 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, no início, 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 transformação, de apropriação. 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 se manifestar, 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 individual e solitário (indivíduo-objeto), mas sim individual e coletivo, comunicativo e, mais ainda, 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).

4.5. CONSCIÊNCIA E PSICOLOGIA COMUNITÁRIA

Podemos enfocar a consciência do ponto de vista 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.

Porém, o que notamos atualmente é uma grande tendência em não se abordar o tema da consciência, seja na Psicologia Social, seja na Psicologia

Cognitiva. Em geral, a Psicologia Cognitiva não aborda o tema da consciência, apesar de ele ser hoje um tema passível de investigação experimental, como é o caso das pesquisas sobre consciência visual realizadas por Crick e Koch (1996). Tampouco ocupa uma posição de destaque na Psicologia Social e na Psicologia Comunitária - em ambas se menciona a conscientização, mas não a consciência.

Em livros de Psicologia Cognitiva constatamos que a ênfase é posta nas funções psicológicas superiores, tais como percepção, memória, atenção, abstração, generalização, linguagem e pensamento. Uma ênfase na qual essas funções são apresentadas em separado, sem uma compreensão sistêmica da atividade psicológica superior. Aí, praticamente não se fala da consciência nem da categoria “sentido”, conforme encontramos na obra de Vygotski.

Em Psicologia Social, o mais evidente diz respeito às questões relativas à identidade social e à representação social. Em Psicologia Comunitária, o que vemos é a preocupação com as seguintes categorias: participação social, sentido de pertença, “empoderamento” e mudança social. Vemos, também, uma ênfase nos objetivos comunitários a serem alcançados, entre eles, qualidade de vida, competência social ou a redução do consumo de drogas.

Como exceção, temos os trabalhos de Martín-Baró (1998), Lane (1991, 1996b) e Lane e Sawaia (1991), que aprofundam o tema da conscientização e da consciência. Temos, também, os trabalhos de Irizarry Rodríguez (1978) realizados em Porto Rico, voltados para os níveis de consciência propostos por Paulo Freire.

Examinando os principais artigos e livros publicados no Brasil e Espanha sobre Psicologia Comunitária, desde 1990, assim como os “abstracts”, da base de dados PSICLIT, Barcelona (1996-1998), constatamos que em geral o tema da consciência não é abordado diretamente, mas como

menção secundária dentro do contexto explicativo do tema principal (relações sociais na comunidade, relações comunitárias, participação social, identidade social, representação social, apoio social, auto-ajuda, competência social, “empoderamento”, mudança social, intervenção comunitária, estresse psicossocial ou qualidade de vida).

O que nos chama a atenção é o fato de que na abordagem de temas tão diretamente relacionados com a consciência, como participação social ou “empoderamento”, não se enfatiza o movimento da consciência como questão fundamental, apesar de hoje sabermos que a categoria “sentido” (SILVESTRI e BLANCK, 1993; LURIA, 1987) ocupa uma posição de destaque na análise psicológica da consciência (análise do discurso, análise de conteúdo).

É exceção Lane, pois esta discute o tema da consciência com muita clareza, considerando-a uma das importantes categorias a examinar em Psicologia Social e Psicologia Comunitária.

Em nossas pesquisas sobre a consciência dos indivíduos, partimos geralmente de discursos espontâneos, livres, já seja sobre a história de vida ou sobre aspectos da vida cotidiana do sujeito. Com isso, obtemos representações articuladas em um discurso que nos permitem fazer análises para poder compreender a consciência individual (LANE, 1996b: 101).

4.6. CONSCIÊNCIA E ANÁLISE DO DISCURSO

A análise do discurso é um termo abrangente, para alguns até ambíguo, mas que abarca um conjunto de tendências e trabalhos importantes. A expressão é empregada com ampla variedade de significados e com distintos tipos de objetivos de estudo em diversas disciplinas (STUBBS, 1987).

Juntamente com a análise de conteúdo, ocupa cada vez mais uma posição de relevância no âmbito da investigação social, educacional e psicológica, fortalecendo assim o papel dos métodos qualitativos nas ciências sociais e humanas (STUBBS, 1987; BARDIN, 1988; MUCCHIELLI, 1991; VAN DIJK, 1993; DEL RINCÓN, 1995).

Apesar de muitas vezes a análise do discurso se confundir com o campo da lingüística, diferencia-se pelo fato de centrar-se mais na linguagem, que é distinta da língua (SAUSSURE, 1949; JAKOBSON, 1963; BARTHES, 1984), e também por buscar, entre outros aspectos, especialmente em Psicologia, a objetivação e o conhecimento do sujeito que discursa, mediante a escrita (discurso permanente, texto) ou a fala (discurso transitório, conversação).

As duas linguagens são ricas de informações distintas, com suas vantagens e desvantagens. Como assinala Brown y Yule (1993), a linguagem escrita é mais rica que a linguagem falada, pois contém uma organização do discurso mais elaborada, além de maior densidade informativa que, normalmente, não encontramos na conversação. Pode-se constatá-lo, por exemplo, quando comparamos uma escrita culta com a fala de pessoas sem formação acadêmica.

Sem dúvida, há de se reconhecer que a linguagem falada, discurso mediante a fala, não é um conjunto de palavras e frases desordenadas, aleatórias, pois possui um alto grau de organização e coerência, como é possível de se observar na conversação especialmente transcrita, apesar de que não se encontra ordenada como no discurso escrito.

Os dados fielmente transcritos são necessários por várias razões. Primeiro, porque as intuições (dados introspectivos) são muito pouco fiáveis neste campo. Segundo, porque a maior

parte das pessoas não está familiarizada com tal material. Terceiro porque, tendo em conta os dois pontos anteriores, a transcrição fiel de uma conversação nos permitirá observar formas de ordenar a conversação que nunca poderíamos imaginar se nos limitássemos a pensar nisto, como faria um gramático. Dito de outro modo, os dados parecem estranhos quando lemos a transcrição, mas não soam mal quando escutamos a conversação correspondente à transcrição. Transcrever uma conversação ao meio visual é um mecanismo de distanciamento útil que demonstra aspectos complexos da coerência conversacional que passamos por alto como conversadores ou observadores reais, e por meio do qual se pode detectar o estranho de uma palavra familiar (STUBBS, 1987:35).

Existe uma riqueza na fala, presente não só nos significados coletivos e nas estruturas da língua, mas também nos elementos de duração, pausa, entonação, repetição e estilo, configurados em um modo particular de comunicação, expressão, interação e significação pessoal (sentido) acerca de si mesmo e do mundo. A fala nos dá uma riqueza de informações acerca da consciência (LURIA, 1987; VYGOTSKI, 1989) e do pensamento (PIAGET, 1985), já que contém, além de dimensões fisiológicas e lingüísticas, dimensões ideológicas e psicológicas (BAJTIN, 1988), especialmente quanto ao significado e ao sentido. A fala se realiza mediante o pensamento e a linguagem, mas se situa além. Segundo Vygotski (1991), a fala é um correlato da consciência e não do pensamento, porque contém, além do significado, o

sentido, que é algo particular da pessoa em sua relação com o mundo e consigo mesma.

Para Luria (1990), a linguagem inclui, além do significado e do sentido, as “unidades fundamentales de la conciencia que reflejan el mundo exterior” (p. 24), isto é, a percepção, a memória, a atenção, a generalização e abstração, a dedução e inferência, o raciocínio e solução de problemas, a imaginação, a auto-análise e a autoconsciência.

Segundo Habermas (1987), em seu modelo comunicativo da ação, a linguagem falada é importante quando os falantes, ao utilizar-se de orações buscando o entendimento, estabelecem, além de outros tipos de relações com o mundo, uma relação de tipo reflexivo. Para Freire (1990), isto ocorre na comunicação que busca o conhecer crítico, o entendimento e a construção social e pessoal por meio do diálogo, algo inexistente na dominação (relações de poder autoritário). No diálogo as consciências estão em contato direto.

Na obra de Freire, há uma busca de problematização, de pensar reflexivo, de cooperação, de solidariedade e de mudanças reais, e não de manutenção da relação complementar dominador-dominado, na qual se revela a linguagem alienada que, de acordo com Aguilar (1998), se pode ver “en los mensajes impuestos que responden a transmisiones encargadas de configurar y perpetuar una sociedad en la que ‘los que saben’ depositan una parte de sus saberes en ‘los que no saben’” (p.111). Com isso se mantém o silêncio e se garante a submissão destes últimos. Além disso, “limitan su capacidad de respuestas y les incitan a la evasión más que a la reflexión” (id).

Dado que a linguagem, como a atividade, é fonte do comportamento social e da consciência (VYGOTSKI, 1991), o discurso da pessoa nos permite, em Psicologia, Psicoterapia e Educação, apreender e compreender aspectos essenciais do processo de construção-destruição-reconstrução de sua

existência (FRANKL, 1990), da organização e funcionamento de sua atividade consciente (LURIA, 1989, 1990) e da relação que estabelece com os outros e com seu mundo histórico-cultural enquanto ato de explicação e de transformação da realidade (FREIRE, 1979; VYGOTSKI, 1993). Isto se vê claramente na análise da linguagem escrita da personagem Severino e na análise da linguagem falada de Severina, mulher do interior da Bahia, ambas realizadas por Ciampa (1987).

Ao trabalhar com o significado e o sentido na fala, como também com seus enunciados, a análise do discurso, em Psicologia, nos permite objetivar estruturas e conteúdos psicológicos particulares que, em geral, deixam de ser considerados ou se apresentam muito mais limitados em outros métodos, inclusive na análise de conteúdo.

Para que possamos chegar, através da análise, à constatação dos movimentos e dos estados da consciência, é preciso partir dos dados empíricos, das manifestações objetivas da subjetividade compreendida na consciência. E estes são os discursos elaborados pelo indivíduo quando lhe perguntamos sobre o que pensa com respeito a temas determinados, ou quando lhe pedimos que narre sua história de vida ou fatos particulares (LANE, 1996:100).

Outro aspecto a considerar no discurso é o contexto onde ele se produz. É necessário levar em conta o contexto cultural do discurso produzido para que este se faça compreensível. Isto implica considerar que o discursante é criador de realidade social (GARFINKEL, 1967) e que também a interpreta a partir de dois elementos chaves, quais sejam, o conhecimento social e os

procedimentos de interpretação (MEHAN e WOOD, 1975), os quais lhe permitem dar relevância contextual ao discurso. O discursante, segundo Lozano, Peña-Marín e Abril (1993), no texto seguinte:

(...) põe o ator social em condições de sustentar um sentido da estrutura social ao longo de cambiantes ambientes sociais de interação e inclui: a) as formas normais: o interlocutor assume que os outros possuem repertórios similares aos seus acerca do que constitui uma 'aparência normal' em sua cultura, alterando ou harmonizando eventuais discrepâncias ou ambigüidades; b) a reciprocidade de suas perspectivas: o interlocutor assume que, salvo prova contrária, os outros vêem as coisas e dão significado a objetos e acontecimentos do seu mesmo modo; c) o princípio das 'etcétera', posto que os conhecimentos de 'sentido comum', comuns aos dois participantes, podem revelar-se 'lacunosos' e a comunicação verbal e não verbal inadequadas, o indivíduo assume que seus interlocutores 'enchem' de significado as eventuais lacunas; d) vocabulários descritivos como expressões indexicais: seu significado, diz Cicourel (1968:233), reside no fato de que proporciona 'instruções' para recuperar a 'plena' relevância de uma expressão (p. 46).

Como mostramos antes, apesar de sua riqueza de informações e de sua contribuição à investigação social e psicológica, a análise do discurso tem suas limitações que, inclusive, podem afetar a própria análise, mas nem por isso deixa de ser considerada uma técnica fiável e válida de análise psicológica.

Em coerência com seus pressupostos teóricos, os analistas de discurso evitam a categorização mais ou menos formal e sistemática em que fundamentam a análise de conteúdo, aludindo que, entre outras coisas, tal procedimento mascara a variabilidade inerente do discurso e dificulta a compreensão das funções que se levam a cabo com ele em cada momento. Pelo contrário, seus métodos de análise são bem menos sistemáticos e mais interpretativos (VILLAR, 1998:199).

A análise do discurso, para alcançar uma maior validade, dado que não segue estruturas tão fechadas de análise, requer, além de uma certa estrutura objetiva de análise (POTTER e WETHERELL, 1987), um nível de universalidade, isto é, que permita que investigadores distintos, independentes, dentro de uma mesma cultura e partindo de uma mesma estrutura de análise, possam obter resultados aproximados ou similares (alta convergência de análise). Significa isso que os pesquisadores devem estar em um campo de convergência significativa.

Desse modo, se faz necessário, em muitos casos, para a validade da análise, o emprego de procedimentos tais como a triangulação e a negociação ou validade respondente, de uso habitual na análise de conteúdo (DEL RINCÓN, 1995).

A triangulação pode ser realizada de diversos modos e, segundo Denzin (1978), os principais tipos utilizados são: de teorias, de métodos, de níveis combinados, de tempo, de espaço e de pesquisador. Não temos aqui a pretensão de discutir cada um, para isso pode-se reportar aos autores citados antes.

Em nossos trabalhos utilizamos a triangulação de investigador, a qual implica a presença de dois ou mais pesquisadores analisando, em separado, o mesmo discurso escrito ou transcrito. Quanto à validade respondente, esta corresponde ao ato de contrastar pontos de vistas diferentes e tentar, em certos casos, buscar um acordo (negociação) entre os pesquisadores com relação às divergências existentes por consequência da análise independente. Neste caso, a negociação só pode ser realizada se a convergência dos resultados obtidos na triangulação for significativa, quer dizer, não é obra do azar.

4.7. CONCEPÇÃO DE CONSCIÊNCIA EM NOSSO ESTUDO

Analisando as concepções de consciência em Vygotski e Paulo Freire, vemos que entre elas não há uma oposição, mas uma ampliação e adequação às questões do desenvolvimento sócio-econômico e da educação, especialmente nos países pobres.

Estes 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, as bases e os elementos implicados na mediação pedagógica da relação consciência-mundo (atividade prática, linguagem, base de orientação ativa, zona de desenvolvimento próximo e diálogo-problematizador).

A visão interacionista-dialética (VYGOTSKI, 1991) serve de referência para esses estudos e aplicações, e por nós é tomada como base para nossa atuação em Psicologia Comunitária.

Partindo desses autores, compreendemos a consciência como a propriedade da mente que dá sentido, tanto à vida psíquica, como à própria atividade externa dos indivíduos, e que esta atividade, por sua vez, orienta e dá a substância da própria consciência. Portanto, esta é formada, sob determinadas condições da atividade prática e social, e da própria mente. Em seu processo de formação vai possibilitando ao indivíduo apreender a realidade objetiva e sua vida interior, distinguindo as duas através de sua inserção cada vez mais profunda e intencional no mundo, desde a infância e por toda a vida.

A consciência tem um caráter ativo, não surge da adaptação, mas do processo de apropriação da realidade e do desenvolvimento cultural.

Apoiando-nos em Vygotski, é possível adentrar no movimento interno da consciência e, a partir daí, analisá-la em seus tipos ou níveis de consciência (de acordo com Freire). Para isso é necessário guiar-nos por algo que objetive a própria consciência. Encontramos a resposta no “sentido”, ou categoria psicológica presente na linguagem e própria do movimento interno da consciência.

A análise do sentido permite identificar os tipos de consciência (mágico, ingênuo e crítico) existentes nas diferentes formas de ler e interpretar a realidade pessoal e social (descrevê-la e explicá-la). Esta leitura (FREIRE, 1994) é própria do indivíduo (consciência pessoal) e se refere à sua compreensão com relação aos fatos da realidade.

Outro aspecto a considerar nessa questão diz respeito ao desenvolvimento da consciência, que em seu movimento, pode passar de uma condição semi-intransitiva a uma condição de transitividade, isto é, ir da tomada de consciência (semi-intransitivo mágico a transitivo ingênuo) a uma

consciência aprofundada no mundo (transitivo ingênuo a transitivo crítico),
mediante a conscientização.

PARTE II

5. PROBLEMATIZAÇÃO

A relação entre atividade e consciência, estabelecida primeiramente por Marx e Engels, a seguir por Vigotski, Rubinstein, Leontiev e Luria, na Psicologia dos anos 20 e 30, depois na década de 60 por Paulo Freire na educação e na década de 80, em Psicologia Social, por Sílvia Lane, nem sempre ocupou um lugar de destaque na Psicologia em geral nem na Psicologia Comunitária.

Em Psicologia Comunitária, sabemos da importância que têm as práticas comunitárias e a participação comunitária para o desenvolvimento comunitário e o desenvolvimento humano (MUSITU, 1996; ARANGO, 1996; HOMBRADOS MENDIETA, 1996; GIL LACRUZ, 1997; MARTÍN GONZÁLEZ, 1989; SÁNCHEZ VIDAL, 1991, 1996; FREITAS CAMPOS, 1996), assim como da importância da conscientização (QUINTAL DE FREITAS, 1996a). Todavia, a atividade humana como categoria psicológica não é considerada como algo que mereça ser aprofundado na perspectiva da Psicologia Comunitária, exceção feita a Lane (1984, 1996) e Sawaia (1987). Em geral, não a consideram do ponto de vista da Psicologia, como propõe Leontiev (1979, 1982), e como tal estudada em Psicologia Comunitária.

Para nós, as práticas comunitárias têm valor real para o desenvolvimento do indivíduo, pois estabelecem um vínculo concreto e psicológico entre este e o mundo objetivo da comunidade e da sociedade em que se encontra. Por isso a importância de serem estudadas a partir dessa perspectiva.

Não queremos com isso rejeitar outros modelos e concepções teóricas e práticas. Não temos essa pretensão. O que pretendemos é enfatizar, colocando mais à tona do debate em Psicologia Comunitária a relação entre mundo objetivo e mundo subjetivo, conforme apresentada pelos autores da Teoria Histórico-Cultural da Mente e pela Pedagogia da Libertação.

Consideramos importante a aproximação da Psicologia Comunitária ao estudo objetivo da atividade e da consciência como categorias psicológicas básicas entrelaçadas entre si. Que se possa examinar a atividade comunitária como fundamento e necessidade da vida pessoal e social, essencial à consciência. Além disso, que a análise como reveladora das formas e direção do desenvolvimento da atividade social e da atividade consciente em um momento histórico-cultural dado de uma sociedade ou comunidade.

Esta é a razão primeira para nos centrarmos no estudo da relação entre atividade comunitária e consciência pessoal, pois entendemos que se pode acrescentar algo aos estudos de Psicologia Comunitária e aos seus modelos de intervenção, buscando com isso o desenvolvimento tanto da coletividade como do morador e do Psicólogo Comunitário.

Muitas questões nos acompanham ao longo destes anos como Psicólogo Comunitário. Algumas se referem à relação entre atividade comunitária e consciência pessoal, tais como: a) A participação em atividades comunitárias exerce influência no desenvolvimento da consciência, ou estas são variáveis independentes? b) Que aspectos da atividade comunitária influem na consciência? c) Que tipo de consciência predomina naqueles que participam de atividade comunitária? d) Que aspectos da atividade comunitária estão relacionados com esse tipo de consciência? e) Toda atividade comunitária influi na consciência ou somente alguns tipos de atividade? f) A conscientização é o mais importante nas estratégias de intervenção comunitária para o desenvolvimento humano e a mudança social? g) Como identificar os diferentes tipos de consciência em um dado momento da comunidade? h) Qual a importância das práticas e

dos discursos do morador para a compreensão de sua consciência? i) Por que muitos projetos de desenvolvimento comunitário fracassam ou ficam na rotina da acomodação e do ajuste social, do individualismo e da alienação social, apesar de seus objetivos de desenvolvimento social?

A partir de Vigotski e Paulo Freire, e de nossa própria experiência, podemos responder a várias das questões apresentadas, porém necessitamos aprofundar ainda mais o tema para dar respostas mais consistentes. É evidente que, para isso, é necessário continuar articulando teoria-prática-compromisso social em nossas atividades de Psicólogo Comunitário.

Nosso interesse específico é estudar, mediante o discurso dos moradores, os tipos de consciência pessoal (FREIRE, 1980, 1994) existentes na comunidade em um dado momento e sua relação com o ato de participar ou não em atividades comunitárias. Pretendemos, também, estudar alguns aspectos da atividade comunitária (variáveis de participação) que podem ter importância na relação entre atividade e consciência; além disso, verificar se esta relação é significativa, independentemente das variáveis estruturais consideradas, como por exemplo, a escolaridade.

Com esta pesquisa, buscamos contribuir para o desenvolvimento teórico da Psicologia Comunitária e da própria prática comunitária, através do estudo da relação entre atividade comunitária e consciência pessoal. Queremos verificar se a atividade comunitária é importante no aprofundamento da consciência pessoal (mudança de uma consciência semi-intransitiva a uma consciência transitiva) e compreender que aspectos da atividade comunitária estão mais relacionados com tal fato, em moradores de uma comunidade rural do Estado do Ceará.

6. METODOLOGIA

A tensão entre o qualitativo e o quantitativo encontra-se hoje mais presente na Psicologia, tanto no campo axiológico e epistemológico, como no campo dos princípios metodológicos, dos métodos e das técnicas de pesquisa. Isso implica a existência aparente de dois campos opostos, algo que se dirige mais ao terreno ideológico que científico (MARTÍN-BARÓ, 1991). Não obstante, existe outra discussão, que vai mais além da aparência ideológica e, creio, inclusive, ser mais enfatizada no âmbito das Ciências Sociais e Humanas. Essa discussão reconhece a importância do qualitativo e do quantitativo na pesquisa científica, tanto por uma abertura axiológica (MARTÍN-BARÓ, 1991) como pela existência de distintos tipos de problemas ou objetos (MUNNÉ, 1995). É evidente nessa discussão a compreensão de que as diferenças entre os métodos quantitativos e qualitativos não podem ser considerados em um plano dicotômico, em campos opostos (SPINK, 1994), pois formam parte, muito mais, de um contínuo metodológico (LATORRE, DEL RINCÓN y ARNAL, 1996).

Partindo do exposto e da existência de um sem-número de técnicas de coleta e de análises de dados (VISAUTA, 1989), optamos pela entrevista dirigida para coletar os dados e pela integração do método qualitativo (análise do discurso), para identificar os tipos de consciência, com o método quantitativo (estatística descritiva, análise bivariante e análise multivariante), para verificar as características da amostra e das variáveis estudadas, bem como a existência de relações significativas entre estas variáveis.

Com relação à área físico-social escolhida para a coleta dos dados, Matões, esta se encontra no Município de Caucaia, próximo a Fortaleza, como veremos a seguir, no item sobre contexto, população e amostra.

6.1. CONTEXTO, POPULAÇÃO E AMOSTRA

O Estado do Ceará apresenta um quadro de profundas desigualdades sociais, no qual se vê claramente a exclusão da maioria da população dos benefícios sociais e econômicos alcançados (IPEA, 1997; IPLANCE, 1996; AFBNB, 1995).

A estrutura agrária do Estado revela forte concentração da propriedade da terra em mãos de alguns poucos donos, enquanto que um grande número de famílias não tem acesso a propriedade rural ou contam com uma quantidade de terra insuficiente para lhes dar ocupação produtiva e gerar um mínimo de renda necessária à sobrevivência (INCRA, 1995).

Como no resto do Nordeste, o Sistema Municipal de Governo no Estado do Ceará, se caracteriza por marcas daquilo que se definiu como coronelismo, quer dizer, o poder local impregnado de clientelismo, paternalismo e, muitas vezes, corrupção por parte de seus detentores. Essa prática predominante na maioria dos governos municipais até um passado recente, ainda que esteja mostrando uma redução, ainda existe em grande número significativo. Com formas diferenciadas e práticas não tão grosseiras e abertamente utilizadas, como nos velhos tempos do coronelismo, o Sistema Municipal de Governo ainda conserva os traços mais importantes daquela época, representado de um lado, pela concentração do poder e, de outro, pela cultura de submissão e obediência impregnada em grande parte da população dos municípios (SEPLAN/ARIDAS, 1994:35).

Há que se compreender que esse problema envolve uma situação social que carrega a marca do coronelismo e que tem, por um lado, a ideologia de submissão e resignação (GÓIS, 1984), e por outro, a identidade social de oprimido (GÓIS, 1997). Ambas, estão dialeticamente enraizadas em uma dinâmica histórica, social, política e econômica repleta de contradições.

Nesse processo histórico-social, o Estado do Ceará segue um caminho de desenvolvimento concentrador de riqueza. Mesmo assim, esse desenvolvimento abre espaço para um crescimento da participação cidadã, que se dá por meio dos movimentos sociais locais e nacionais, os quais estimulam a participação social como um importante meio para o desenvolvimento justo e sustentável da região, tema este que não pode ser considerado apenas do ponto de vista econômico, mas também deve ser entendido como algo fundamentalmente humano, quer dizer, um desenvolvimento que é local, humano, participativo e solidário (INTERMON, 1995).

Dentre os municípios do Estado, para a pesquisa, escolhemos Caucaia por contar com as melhores condições de acesso, de apoio financeiro e de transporte, estar perto de Fortaleza, possuir uma zona rural com vários tipos de atividades comunitárias e apresentar baixa interação com o meio urbano da sede do Município. Para a nossa pesquisa, a pouca

interação do meio rural com o meio urbano vem facilitar, pois permite maior visibilidade na análise da relação entre atividade comunitária e consciência pessoal no lugar. Isto porque a zona rural tem características sociais mais homogêneas que a cidade, sendo estas muitas vezes fortemente alteradas pela influência do meio urbano, que tem mais diversidade de informação, interação social e mobilidade social, maior heterogeneidade. Sem a influência acentuada do urbano é possível observar melhor as relações entre as variáveis estudadas na zona rural.

Por ter sido a coleta de dados realizada no período de 1997 a 1998, faremos uma breve descrição de Caucaia nessa época. Descreveremos o Município com informações do período 1995-1999, mesmo sabendo que os dados sofreram modificações ao longo dos últimos anos. Entretanto, sabemos que a situação de Caucaia ainda permanece bem parecida a que era na época do estudo, evoluindo muito pouco. Assim, manteremos os resultados da pesquisa contextualizados no período em que os dados foram coletados.

A história do Município escolhido começa com a Vila de Caucaia, criada em 05 de Fevereiro de 1759 e instalada em 15 de Outubro do mesmo ano, com o nome de Vila Nova de Soure, denominação derivada de uma vila existente no Obispado de Coimbra, Portugal. O nome originário de Caucaia, cujo significado é “Mato Queimado” (denominação de aldeia indígena), foi retomado por decreto em 30 de Dezembro de 1943 (Prefeitura de Caucaia, 1997).

Caucaia possui oito distritos (Sede, Tucunduba, Guararu, Mirambé, Sítios Novos, Catuana, Bom Princípio e Jurema), todos predominantemente urbanos. Somente 9,53% de sua população permanecem na zona rural. É o fenômeno da migração campo-cidade, devido à escassez de terras e à falta de estímulos para o agricultor poder permanecer no meio rural.

O Município se situa na Região Metropolitana de Fortaleza e na Micro-Região de Fortaleza, a 20km por estrada da capital do Estado. Limita-se ao norte com o Oceano Atlântico e São Gonçalo do Amarante; ao sul com Maranguape; ao leste com Fortaleza, Maracanaú e Maranguape; e ao oeste com São Gonçalo do Amarante, Pentecoste e Maranguape. Sua superfície é de 1.293 km quadrados (é um dos maiores municípios do Estado) e apresenta uma temperatura média de 28° C. O principal acesso por estrada, ao Município, é através da BR-222, da CE-423 e pela estrada estrutural (turística), recém inaugurada. Também se chega pela estrada de ferro da REFFSA.

Em seus aspectos sócio-econômicos, Caucaia apresenta o mesmo quadro encontrado em todo o Estado, principalmente no que se refere à desigualdade social e a sua condição de semi-árido. Possui uma geografia formada, também, por praias, dunas, pântanos e serras, cujos solos são favoráveis para a plantação de algodão, fruticultura, horticultura, pastos naturais e cultivados. Produz cana-de-açúcar, castanha-de-caju, polpa-de-caju, coco, mandioca, manga, feijão, cera de carnaúba, madeira, lenha e carvão vegetal. Temos nele criação de bovinos, suínos, ovinos e caprinos. Sua atividade industrial é essencialmente de transformação (produtos minerais não-metálicos, metalurgia, mobiliário, química, vestuário, calçados, artefatos de pele e produtos alimentícios). O comércio se baseia na atividade de varejo e o turismo é a atividade que mais cresce, principalmente em sua área de litoral. A população é de 209.150 habitantes (IBGE,1996), assim distribuídos:

	Urbano	Rural	Total
Homem	92.315	10.671	102.986
Mulher	96.424	9.740	106.164
Total	188.739	20.411	209.150

Outros dados sobre Caucaia:

- . Média de moradores por família: 4,97 (1995)
- . Renda per capita: 1.418,20 dólares (1997)
- . Renda mensal: 68,66% da população ganham até R\$ 130,00 (1998).
- . Índice GINI (concentração de terra): 0,51 (1997)
- . Analfabetos: 19% (1996). Não inclui os que só assinam o nome.
- . Mortalidade Infantil: 67/1000 (1996).
- . Água potável: 17,03% das residências.
- . Esgoto: 2,74% dos domicílios.
- . Hospitais e Maternidades: 06 (leitos hospitalares: 169)
- . Postos de Saúde: 09
- . Centros de Saúde: 19
- . Agentes de Saúde: 125
- . Escolas públicas e privadas: 249
- . Entidades sociais registradas:
 - Associações populares: 28
 - Centros comunitários (Centros Cívicos): 03
 - Sociedades assistenciais: 09
 - Conselhos Municipais: 04

A população de Caucaia é humilde, pobre, com baixo nível de aspiração, além de ser manipulada por líderes políticos locais. Sua gente busca preservar a riqueza da cultura popular, mediante um variado e belo artesanato, principalmente de bordados, labirintos, cerâmica, renda, agulhas de crochê, tricô, confecção, cestas e pintura. Principais festas do Município: São Pedro, Santo Antônio e rodeios.

Apesar de o Município estar situado na área metropolitana de Fortaleza, a situação de sua população é muito grave. Os distritos, exceto a sede, não possuem a mínima infraestrutura econômica nem social, como é o caso do Distrito de Guararu, região onde se encontra a área de Matões. Este distrito foi criado em 1933 e desde então carrega uma história de curral eleitoral, pobreza, luta e esperança, como a história de todo o Estado do Ceará. Guararu é um pequeno distrito de população mais rural, que se distribui assim:

	Hombre	Mujer	Total
Urbana	712	646	1358
Rural	1043	929	1972
Total	1755	929	3330

(Fontes: IPLANCE, 1998; IBGE, 1997; Prefeitura de Caucaia, 1998).

Matões, a área da pesquisa, foi escolhida por apresentar uma história de práticas comunitárias, ser mais acessível geograficamente (vias de acesso e transporte) e socialmente (conhecimento de líderes comunitários) e por apresentar pouca interação de seus moradores com a sede do Município. É um pequeno espaço físico-social rural que reflete com suas particularidades um contexto maior, o Distrito de Guararu e o Município de Caucaia. Dista 45 km da sede do Município e se liga a esta pelas estradas BR-222 e CE-421. Apresenta uma vegetação de transição litoral-sertão (arbórea-rasa), própria para o

cultivo de mandioca, hortaliças e frutas, plantações mais comuns realizadas pelos moradores. A área é banhada pelo Riacho Matões, afluente do Rio Cauípe, o qual deságua na praia do Cumbuco (Oceano Atlântico).

Matões tem uma pequena população, cujo modo de vida é simples, humilde, religioso e de luta pela sobrevivência. Cada morador busca, mediante a agricultura de subsistência, trabalho associativo, pequeno comércio, construção civil (recente) e alguns tipos de serviços gerais, a garantia para seguir vivendo e melhorar sua vida. Para muitos dos que ali vivem, “viver em Matões é viver como Deus quer”. O nível socioeconômico de seus moradores é o mesmo para quase todos, a renda familiar mensal varia de R\$ 30,00 ao salário mínimo.

Seus moradores se deslocam bem pouco à sede do Município, a não ser quando necessitam fazer compras mensais de alimentos, ir ao hospital ou comprar medicamentos. Muitos passam meses sem ir à sede de Caucaia, porém quase todos participam das principais festas religiosas anuais.

Devido às suas grandes carências, a população tem buscado, ao longo do tempo, a organização comunitária como forma de sobrevivência, defesa e reivindicação. Com isso conseguiram alguns benefícios, como casa de farinha, fábrica de doce de caju, hortas comunitárias e outros, através de suas pequenas associações – Currupião, Torém e Baixa da Carnaúba, que estão integradas a uma associação maior que abrange o Distrito – a Associação dos Moradores de Guararu.

Mesmo com o esforço que realizam para a organização comunitária e suas conquistas coletivas muitos moradores estão perdendo o ânimo para a luta comunitária. Dizem que os líderes antigos eram melhores e mais interessados na comunidade, pois os novos líderes estão mais interessados em fazer políticas partidárias.

No passado recente, moradores conquistaram terras para viver e plantar, porém hoje se “defendem”, como dizem, da expropriação injusta de suas terras, realizada por agentes institucionais e privados, responsáveis pela implantação de um complexo portuário e metal-mecânico nos Municípios de São Gonçalo do Amarante e Caucaia. Esse complexo representa um pacote de investimentos do Governo do Estado e de bancos internacionais na região, o qual produzirá grandes mudanças econômicas, culturais, sociais e ambientais na região (MORAES, PARENTE e GÓIS, 1996).

Matões apresenta características muito parecidas às de outros lugares de Caucaia e do Ceará, porém passará por mudanças sociais devido ao impacto físico-social que será causado pela implantação do complexo econômico-portuário. Nem toda a região afetada está sendo preparada para obter os frutos desse desenvolvimento, apesar da riqueza que ali se gerará. Grande parte da mão-de-obra qualificada virá de fora dos dois municípios diretamente envolvidos e, de acordo com dados do IPLANCE (1998), a população da região poderá aumentar quatro vezes seu número em um período de cinco anos.

A população local tenta se organizar, reivindicar, negociar e colaborar com o Governo, porém percebe que a estratégia governamental não está voltada para seu benefício. Isto se confirma pelo fato de que, no período 1987-1998 o desenvolvimento do Ceará foi superior à média do país, assim como sua concentração de renda - mais riqueza para alguns e mais miséria para a maioria da população.

Por não se ter uma estatística de Matões, apenas de seu distrito, fizemos de setembro de 1997 a janeiro de 1998 um pequeno censo da população, com a ajuda de profissionais da Prefeitura de Caucaia e de dois líderes comunitários da região (representativos sob o ponto de vista do tempo de liderança, história de trabalho comunitário, representatividade na

região, conhecimento dos moradores e convivência em toda a área). Com os dados da Prefeitura (informes de saúde, de educação e de assistência social) e com as informações dos dois líderes comunitários, tratamos de identificar o número de moradores, a quantidade de pessoas adultas de 18 a 60 anos e o número de mulheres e de homens existentes nessa faixa de idade. Constatamos a existência de 571 moradores na área estudada de Matões, dos quais 306 se encontram na faixa 1 a 17 anos (53,60%), 31 na de 61 ou mais anos (5,42%) e 234 na de 18 a 60 anos (40,98%). Estes últimos são formados por 112 mulheres (47,86%) e 122 homens (52,14%).

Com relação a quem participa ou não em atividades comunitárias constatamos, mediante os dados apresentados pelas assistentes sociais e pelos dois líderes comunitários, o seguinte quadro:

- a) Os dados com relação à participação ou não em atividades comunitárias na área eram divergentes (entre líderes comunitários e assistentes sociais), variando entre os 40% e os 60%. Estabelecemos, então, juntos, a média (50%), tanto para a população (117 moradores para cada agrupamento) como para a amostra (51 sujeitos que participam e 51 que não participam).
- b) A distribuição de mulheres e de homens que participam e que não participam, realizada pelos líderes comunitários e pelas assistentes sociais, foi a seguinte: participam – 60% de mulheres e 40% de homens; não participam – 40% mulheres e 60% homens.

A partir da população adulta (234 moradores), definimos a amostra: 98 sujeitos (+ 4 de reserva) = 102 sujeitos (43,59% da população adulta).

População	Significância	Erro	Proporção	Amostra	Proporção
234	0,07	0,07	0,5	98	41,88%

Em seguida, definimos o número de sujeitos da amostra pelos dois estratos considerados mais adequados à pesquisa – gênero e se participa ou não de atividades comunitárias. Para isso, adotamos o modelo aleatório estratificado proporcional de amostragem (CUADRAS, ECHEVERRIA, MATEO e SÁNCHEZ, 1996).

Quadro de estratificação da amostra

Participação	Sim	Não	Total
Mulher	29	20	49
Homem	22	31	53
Total	51	51	102

Para a escolha dos 102 sujeitos, buscamos com a ajuda das lideranças e de modo aleatório, os moradores que participam e os que não participam de atividades comunitárias, até completar o quadro de estratificação da amostra, 29 mulheres e 22 homens que participam, e 20 mulheres e 31 homens que não participam de atividades comunitárias.

Características sócio-demográficas da amostra

Adotamos as características usuais em pesquisa (idade, gênero, escolaridade, estado civil, e ocupação laboral), além das características de participar ou não de atividades comunitárias.

Segundo Lacruz (1997), o sexo e a idade são características sócio-demográficas relevantes por evidenciar facetas importantes da identidade pessoal e da socialização do indivíduo. Para tal argumento, ela se apóia em estudos de Psicologia Social, Diferencial e Evolutiva, realizados por autores como Deaux, Eagly, Maccoby, Vaux e outros.

Quanto à escolaridade, a escolhemos por ser a escolarização (processo de aprendizagem orientada) uma característica que, segundo Vygotski, Luria, Piaget e mais recentemente outros autores, influi no desenvolvimento dos processos cognitivos (Ferrero, 1996; Lerner, 1996) e da consciência pessoal (KOHL DE OLIVEIRA, 1996).

Com relação ao estado civil, este constitui uma característica a ser considerada, em virtude de representar um momento importante de nossas vidas, relacionar-se com o ciclo vital (PLATH, 1980) e ser uma característica reveladora de amadurecimento e compromisso com os outros na vida social e comunitária da zona rural do Nordeste.

No caso da ocupação laboral, já é conhecida sua influência na atividade consciente dos indivíduos. Além disso, sabemos dos efeitos do desemprego sobre a vida da pessoa, em sua auto-estima e relações sociais. O emprego, ao contrário, incrementa uma percepção de maior controle pessoal (ROSS e MIROWSKI, 1992).

Por conhecer a importância das mulheres no iniciar das práticas comunitárias, estabelecemos a característica sócio-demográfica gênero como um dos estratos da amostra, juntamente com a característica de participar ou não de atividades comunitárias.

O primeiro estrato (gênero) é clássico na literatura científica, por revelar aspectos diferenciados nas práticas de trabalho comunitário, pois em geral é reconhecida a importância das mulheres nas práticas comunitárias; o segundo estrato (ato de participar ou não de atividades comunitárias) foi definido por ser essencial, em nossa pesquisa, a divisão dos moradores em um grupo que participa e um grupo que não participa, assim permitindo saber se de fato a atividade comunitária tem ou não uma relação significativa com a consciência.

6.2. COLETA DE DADOS

Escolhemos a entrevista dirigida ou orientada por adequar-se tanto ao desenho metodológico como ao que pretendemos estudar. Resolvemos estruturá-la de um modo que permitiu a coleta de dados a respeito de determinadas características da atividade comunitária de determinada área rural e dos tipos de consciência pessoal de seus moradores, os quais são analfabetos ou têm escolaridade que vai até o segundo grau.

Com relação ao procedimento de coleta de dados, buscamos estruturá-lo do modo mais adequado e eficiente no sentido de atender aos objetivos da pesquisa, às exigências próprias da entrevista dirigida e da amostra.

6.2.1. Entrevista Dirigida

Tipo de entrevista formada por perguntas utilizadas para coletar dados relativos a aspectos previamente determinados. Segundo Richardson (1985), as perguntas dependem do entrevistador e o entrevistado tem a liberdade de expressar-se como quiser, orientado

pelas perguntas. Associada a cada pergunta, se adotam questões específicas que devem ser consideradas na conversação. Por exemplo: Fale de sua comunidade. Como ela é? (considerar na conversação: modo de vida, história, relações entre as pessoas, suas necessidades e festas). É importante que as perguntas sejam diretas, claras e que não induzam o entrevistado a uma resposta. Em vez de fazer a pergunta: “Sua comunidade não poderia ser melhor?”, fazer assim: “Como você vê a sua comunidade?” Outro aspecto a considerar é a seqüência das perguntas, que vai da mais simples a mais complexa ou íntima.

A entrevista orientada que adotamos compreende uma parte de perguntas e respostas curtas e outra de perguntas de partida que orientam uma conversação. A primeira parte compreende: a) identificação; b) variáveis estruturais; c) variáveis de participação; a segunda, de conversação, abrange os tipos de consciência.

. *Variáveis estruturais*: idade, gênero, escolaridade, estado civil, ocupação laboral, participação ou não em atividades comunitárias. Foram escolhidas por compor um leque de informações importantes acerca da relação entre atividade comunitária e consciência pessoal. Idade, gênero, escolaridade, estado civil e ocupação laboral são variáveis estruturais clássicas, presentes em grande parte das pesquisas com sujeitos adultos. A variável “participação” é importante em nossa pesquisa por delimitar os dois campos básicos das práticas dos moradores e sua relação com a consciência pessoal.

. *Variáveis de participação*: envolvem aspectos da atividade comunitária, importantes para a análise. Entre eles, estabelecemos os seguintes: tempo (em anos) de participação; tipo de atividade comunitária em que participa; frequência (mensal) da participação; papel que exerce na atividade comunitária (apenas como participante de reuniões; participante das reuniões e da execução das decisões do grupo; membro de coordenação de tarefa; coordenador da atividade comunitária); e modo de participar da atividade comunitária (participa calado; pergunta pouco só para se esclarecer do tema; debate as idéias em discussão; debate as idéias e propõe medidas de ação).

. *Tipos de Consciência*: a análise do discurso do morador permite situá-lo quanto ao seu tipo de consciência, mediante o sentido (significado pessoal) que êle atribui às categorias da consciência consideradas no estudo: a) leitura do mundo (com relação à atividade comunitária, à vida da comunidade e a situações sociais e tecnológicas); b) auto-análise (como me percebo e o que quero mudar em mim); c) abstração/generalização. Para constituir essas categorias de análise da consciência, retiramos de Freire (1994a, 1983) a categoria “leitura do mundo” e de Luria (1987, 1990) as categorias “auto-análise” e “abstração/generalização”.

- a) *Leitura do mundo*: é a compreensão que o morador tem da realidade em que vive. Esta se objetiva no ato de o indivíduo explicar e expressar-se no mundo (FREIRE,1994). Significa o entendimento que o morador tem das atividades comunitárias de sua comunidade, da vida de sua comunidade e de algumas situações sociais e tecnológicas (o porquê da existência de ricos e pobres no Brasil; o que significa uma “pessoa de boa família”; e o que pensa o morador sobre o homem/mulher viajar pelo céu, para a lua, enviar foguete a Marte e a outros lugares do universo). Significa, também, as explicações que dá acerca de

seus motivos para participar ou não das atividades comunitárias de sua comunidade.

- b) Auto-análise: é a capacidade do morador de conectar-se com seu mundo interior, isolando características psicológicas em si mesmo. Segundo Luria (1990, 1993), significa saber se “nossos sujeitos eram capazes de conduzir sua própria vida interior de forma geral, (..), de analisar seu mundo interior e de avaliar suas qualidades intrínsecas”. Centra-se em como o morador percebe seu próprio mundo interno e o que ele gostaria de mudar em si mesmo.
- c) Abstração/generalização: é a propriedade da consciência que permite ao indivíduo classificar objetos segundo suas características essenciais; implica um pensamento verbal e lógico para selecionar e classificar atributos dos objetos em categorias adequadas. Por outro lado, quando os indivíduos não separam os objetos por categorias lógicas, estamos diante de outro tipo de pensamento, que se baseia nas necessidades concretas do cotidiano da pessoa. Para Luria (1990, 1987), a categorização de objetos pelos sujeitos adultos difere segundo o tipo predominante de atividade da sociedade (tarefas mais teóricas ou mais práticas) e o grau de escolarização do sujeito. A categorização vai de um tipo mais gráfico-funcional, que é situacional e está ligado às necessidades e atividades concretas do dia-a-dia, a um tipo categorial no qual predomina o pensamento abstrato. Nesta categoria estudada, buscamos levar o morador entrevistado a reagir a cada uma das cinco séries compostas por quatro figuras cada uma e os nomes correspondentes. Solicita-se que escolha três figuras mais semelhantes das quatro apresentadas a ele, ou seja, que tenham mais características comuns entre elas; que explique o por que dessa escolha e que atribua um nome para esse grupo das três figuras escolhidas por ele. Para as outras séries de figuras adota-se o mesmo procedimento.

Vejamos as séries:

Série 1



vaso



pote



mesa



garrafa

Série 2



olho



óculos



nariz



orelha

Série 3



Sandalia



bolsa



cabelo



chapéu

Série 4



martelo



madeira



serrote



machado

Série 5



árvore



flor



banana



pássaro

6.2.2. Realização da entrevista

As entrevistadoras foram ambientadas na área pelos líderes comunitários que nos apoiavam desde o início dos trabalhos de identificação dos moradores de Matões; assim se ambientaram, conheceram a população e puderam conviver mais de perto com os moradores.

O calendário de visitas de cada entrevistadora foi organizado a partir da negociação com os líderes comunitários e moradores com relação aos dias e horários mais adequados, para que os indivíduos pudessem ser entrevistados mais tranquilamente, sem interrupções ou pressa.

O apoio dos líderes comunitários, especialmente o líder de nome Acário, foi fundamental para que as entrevistadoras tivessem êxito nessa tarefa, pois os moradores moram dispersos, muitas vezes longe um dos outros, em locais de difícil acesso. Em compensação, sempre foram hospitaleiros.

Para preservar a tranquilidade dos moradores, as entrevistas foram realizadas em suas casas, evitando as interrupções e os ruídos. Muitas vezes contaram com a presença de familiares e vizinhos, os quais, em silêncio, davam apoio ao entrevistado.

Cada entrevistadora foi apresentada a seu primeiro entrevistado pelo Sr. Acário; logo a pessoa entrevistada apresentava a entrevistadora ao próximo morador a ser entrevistado, e assim sucessivamente até o último. Quando um morador entrevistado não conhecia bem o seguinte, a entrevistadora perguntava a ele se sabia de alguém que conhecia o próximo entrevistado.

As entrevistadoras foram bem recebidas por cada um dos moradores entrevistados, conseguindo assim uma boa interação com eles (cadeia de apresentação social e apoio comunitário). A cada morador entrevistado foi explicado o motivo da entrevista, o por que e como tinha sido escolhido para participar da entrevista. Explicava-se a ele o caráter anônimo e confidencial da entrevista.

6.3. ANÁLISES DOS DADOS

No tratamento dos dados utilizamos a análise de discurso, a estatística descritiva, as provas não-paramétricas do Qui-Quadrado e do teste para variáveis independentes de Kruskal-Wallis (SIEGEL, 1985; QUESADA et al, 1993), além do modelo de regressão logística (ABRAÍRA SANTOS e VARGAS LUQUE, 1996), mediante o emprego dos seguintes programas informáticos: SPSS 7.5 (LIZASOAIN e JOARISTI, 1997; CAMACHO ROSDER, 1995; VISAUTA, 1997), Excel 97 e Word 97 (JALLES, 1998).

Com esses instrumentos de análise pudemos realizar satisfatoriamente a análise dos dados segundo o objetivo da pesquisa.

6.3.1. Análise dos discursos

Tomamos, como unidade de análise do discurso, a conversação não-natural, estimulada e orientada por um dos participantes (entrevistadora). O que pretendíamos era saber se na conversação estavam presentes os seguintes elementos: a) o entendimento entre os participantes sobre o que conversavam (competência e coerência na interação entre ambos, entendimento na ação comunicativa); b) o significado pessoal do morador entrevistado (discurso principal) acerca de temas relativos à vida cotidiana de sua comunidade, à sociedade maior e, inclusive, a respeito de si mesmo, quer dizer, o sentido que tem para ele a atividade comunitária com relação a si mesmo e à comunidade, sua explicação de temas gerais e específicos, bem como, também, a maneira discursiva e o conteúdo do discurso ao relacionar três figuras em uma série de quatro; c) se esses elementos permitiam identificar características no discurso do morador (coerência discursiva) próprias de um tipo predominante de consciência, segundo o modelo de conscientização de Paulo Freire.

Para a análise dos discursos dos moradores adotamos um procedimento comum aos dois analistas: a) ler as transcrições e ouvir as conversações; b) selecionar elementos relevantes do discurso segundo o modelo de conscientização de Paulo Freire; c) reexaminar esses elementos para verificar se são suficientes e situá-los nas categorias consideradas para a análise da consciência (leitura do mundo, auto-análise e abstração/generalização); d) verificar a coerência do conjunto dos elementos relevantes e de toda a análise; e) identificar na coerência dos elementos relevantes o tipo de consciência (semi-intransitiva mágica, transitiva ingênua e transitiva crítica) predominante no discurso do morador.

O processo compreendeu os seguintes passos:

1. Solicitamos às duas pessoas em separado (um homem e uma mulher) que definissem ao acaso os tipos de consciência dos 102 moradores da amostra. Guardamos os resultados em um envelope.

2. Por outro lado, os analistas leram as transcrições e escutaram as fitas, com a finalidade de revisar os dados para garantir a clareza, suficiência e qualidade deles.

3. Verificada a eficácia do trabalho das entrevistadoras, o analista A e depois o analista B, em separado, realizaram a análise dos discursos dos moradores, com a finalidade

de identificar o tipo de consciência predominante em cada discurso. Para isto se adotou o seguinte procedimento:

- a) Ler as transcrições das entrevistas e registrar os elementos relevantes do discurso na Ficha de Análise da Entrevista. Depois, escutar a fita, realizando novamente registros na ficha mencionada. Tomar como referência as três dimensões consideradas (leitura do mundo, auto-análise e abstração/generalização) e os seguintes elementos de análise: relação entrevistadora-morador(a), sua compreensão das perguntas feitas pelo entrevistador, construção e tipos de frases do entrevistador e do entrevistado, universo vocabular do morador, interpretação dos fatos, elementos nucleares do discurso, tipos de exemplos ou relações que o morador faz para esclarecer suas idéias, sua lógica e fluxo de pensamento, objetividade do discurso, pausas diante das perguntas e tom da voz.
- b. Analisar e integrar os registros feitos (PIC – plano de integração dos componentes) e estabelecer, a partir daí, o tipo de consciência pessoal predominante no discurso analisado (semi-intransitivo mágico e transitivo ingênuo ou crítico);

4. Com os resultados dos dois analistas, preenchamos o Quadro de Comparação dos Resultados, inclusive com os resultados obtidos ao acaso. Vejamos a convergência:

Comparação entre os resultados dos analistas e os do acaso

<i>Analistas e Acaso</i>	<i>% de Convergência</i>
Analistas A e B	79,4
Acaso 1 e 2	33,3
A - 1	33,3
A - 2	38,2
B - 1	37,2
B - 2	39,2

Para verificar a validade dos resultados da análise dos discursos dos moradores, analisamos as coincidências entre a classificação do Analista A e a do Analista B (79,4%). Para isso, aplicamos um teste binominal, onde a hipótese básica era de que a probabilidade de classificações semelhantes deve ser de 1/3, pois temos três possíveis classificações. Testamos a hipótese da não harmonia na classificação. Para isso utilizamos como probabilidade de coincidência (0) o valor de 1/3. Também analisamos, por intermédio de uma distribuição binominal, a possibilidade de verificar 81 coincidências em 102 classificações.

Vistos os resultados, rejeitamos a hipótese de que seja de 1/3 a probabilidade de coincidência entre o Analista A e o Analista B na classificação dos tipos de consciência dos moradores entrevistados. Por tanto, existe uma harmonia na classificação (convergência significativa), muito superior à proporcionada pelo acaso.

5. Terminada a análise de convergência, os dois analistas buscaram definir um único resultado para os resultados divergentes (negociação e busca de consenso em 21/102 discursos);

6. Por fim, preenchamos o Quadro de Resultado Único e a base de dados.

6.3.2. Análise estatística das variáveis

Realizamos primeiramente a análise descritiva das variáveis, para que pudéssemos conhecer os grupos estudados. A análise se realizou por meio de tabelas e gráficos. Depois, comparamos cada uma das variáveis estruturais e das variáveis de participação com os tipos de consciência; em um terceiro momento, comparamos as variáveis estruturais com o ato de participar ou não de atividades comunitárias - AC e, finalmente, relacionamos, mediante a regressão logística, a consciência pessoal com o grupo das variáveis que apresentam, na análise bi-variante, uma relação significativa com ela (ato de participar ou não de AC, escolaridade e ocupação laboral). Pretendíamos verificar o impacto de cada uma das variáveis mencionadas, tomadas em conjunto sobre a consciência.

a. Características das variáveis estudadas

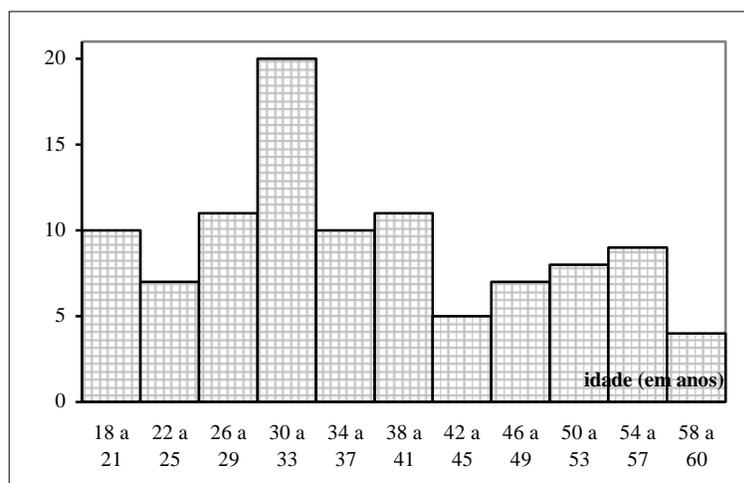
1. Idade

Tabela 1

Classe de idade	Frequência	%	% Acumulado
18 a 21 anos	10	9,8%	9,8%
22 a 25 anos	7	6,9%	16,7%
26 a 29 anos	11	10,8%	27,5%
30 a 33 anos	20	19,6%	47,1%
34 a 37 anos	10	9,8%	56,9%
38 a 41 anos	11	10,8%	67,6%
42 a 45 anos	5	4,9%	72,5%
46 a 49 anos	7	6,9%	79,4%
50 a 53 anos	8	7,8%	87,3%
54 a 57 anos	9	8,8%	96,1%
58 a 60 anos	4	3,9%	100%
Total	102	100%	---

Idade média: 37 anos Desvio padrão: 11,70 anos

Gráfico 1



Os dados mostram uma média de idade baixa se a comparamos com a média na Europa. Porém, com relação à expectativa de vida da população do Nordeste, inclusive no Ceará, 56 anos, essa média corresponde à situação real. Em nossa terra, inclusive Caucaia, os estratos de idade constituem uma pirâmide onde a porcentagem de pessoas diminui claramente a partir dos 40 anos (Caucaia – 1 a 39 anos = 82% da população) e somente poucos (Ceará – 5,4 %; Caucaia 3,54%) chegam a ter mais de 65 anos de idade (IBGE, 1997). Se nos detemos somente nos dados da zona rural a situação é pior.

Por isto, e mais ainda, pela média de filhos (2,5), nossa população se caracteriza por ser jovem. Porém, os últimos dados da população já mostram que há uma tendência ao aumento da expectativa de vida, principalmente nas cidades maiores e mais ricas, e certamente aumentará a expectativa de vida de toda a população do país. Entretanto, a

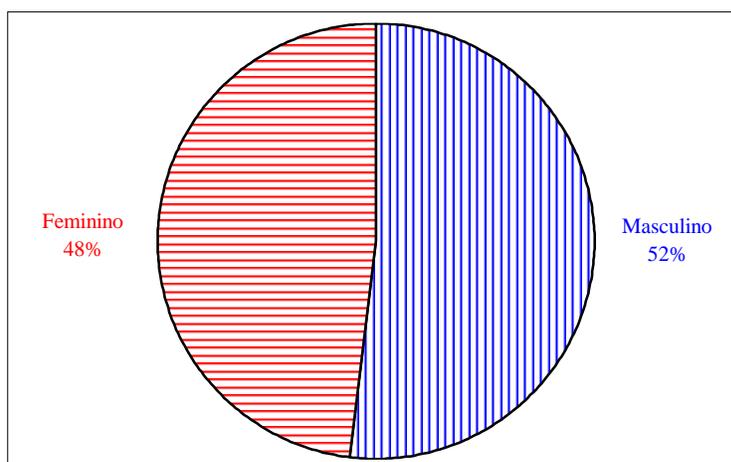
expectativa de vida da população rural do Nordeste continuará baixa, posto que as más condições de vida na região mudam muito lentamente.

2. Gênero

Tabela 2

Gênero	Frequência	Porcentagem
Masculino	53	52%
Feminino	49	48%
Total	102	100%

Gráfico 2



O gênero constitui um dos estratos da mostra. As porcentagens de homem e mulher da mostra foram pré-estabelecidas a partir da identificação da população de Matões realizada anteriormente. As porcentagens mencionadas correspondem às da população de Matões (H-52% e M-48%) e se aproximam das da população do distrito de Guararu (H-53% e M-47%). Estas são populações eminentemente rurais.

A amostra, também, coincide com as porcentagens da população rural de Caucaia (H-52% e M-48%, num total 20.411 pessoas).

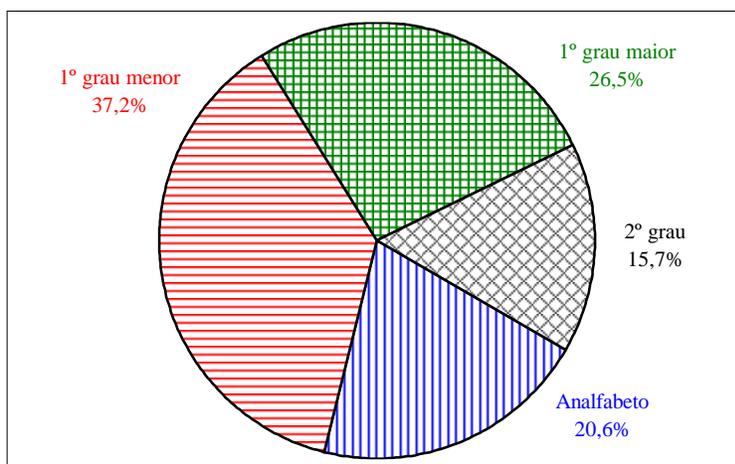
O município é predominante urbano (90% da população de 209.150 habitantes) e possui uma população maior de mulheres (51%). Por outro lado, um dado que nos chama a atenção é a escassa presença das mulheres no meio rural, o qual pode ser explicado pelo fato de que elas migram mais que os homens à sede do município, em busca de trabalho nas casas e de mais estudo, ficando os filhos homens, em geral, na zona rural para cuidar da pequena agricultura de subsistência, geralmente “em regime de meia com o proprietário da terra”. Os homens migram mais para as grandes cidades, próximas como Fortaleza, ou distantes como a cidade de São Paulo.

3. Escolaridade

Tabela 3

Escolaridade	Frequência	Porcentagem
Analfabeto	21	20,6%
1º grau menor	38	37,2%
1º grau maior	27	26,5%
2º grau	16	15,7%
Total	102	100%

Gráfico 3



Não há dados de nível superior porque não existem, nessa zona rural, estudantes universitários. Em geral a escolaridade é muito baixa, assim como é alta a porcentagem de analfabetos. Os dados confirmam a baixa escolaridade de Matões (predomínio do Ensino Fundamental 1) e o nível alto de analfabetos. Isso se explica devido a que as pessoas necessitam trabalhar desde pouca idade (crianças e jovens). Além disso, as escolas são poucas e as existentes são de Ensino Fundamental 1.

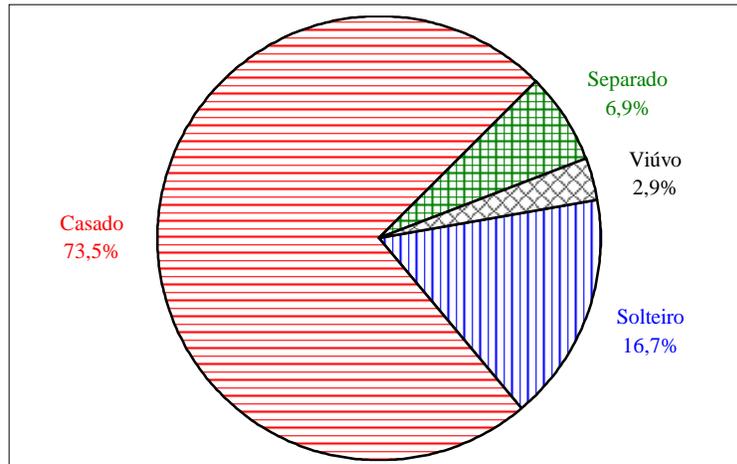
Para cursar o Ensino Fundamental 2 ou o Ensino Médio, as pessoas necessitam deslocar-se à sede do Distrito ou, em alguns casos, ir à sede do Município. Por outro lado, na zona rural, o nível de aspiração à escolarização se limita ao Ensino Fundamental 1. A grande maioria abandona os estudos para trabalhar, é imperiosa a necessidade de sobrevivência. Em Matões, como em toda zona rural do Nordeste, a sobrevivência não inclui a escolarização como algo tão importante. É comum prefeituras não cumprirem o que determina a Constituição Brasileira sobre o orçamento que devem adotar para a educação.

4. Estado Civil

Tabela 4

Estado civil	Frequência	Porcentagem
Solteiro	17	16,7%
Casado	75	73,5%
Separado	7	6,9%
Viúvo	3	2,9%
Total	102	100%

Gráfico 4



Há uma forte concentração de pessoas casadas, o que pode ser explicado, em parte, por uma exigência social de “formar família” muito cedo. A porcentagem de separados não é elevada, pois existe uma pressão social e econômica muito grande para que os casados não se divorciem.

A diferença entre porcentagem de solteiros e a de casados é acentuada. O que é evidente é que o solteiro, por ter mais autonomia, busca outros lugares para trabalhar ou estudar, seja na sede do Município de Caucaia ou fora dali, principalmente em Fortaleza. Fato que não se passa com os casados, salvo durante os graves períodos de seca.

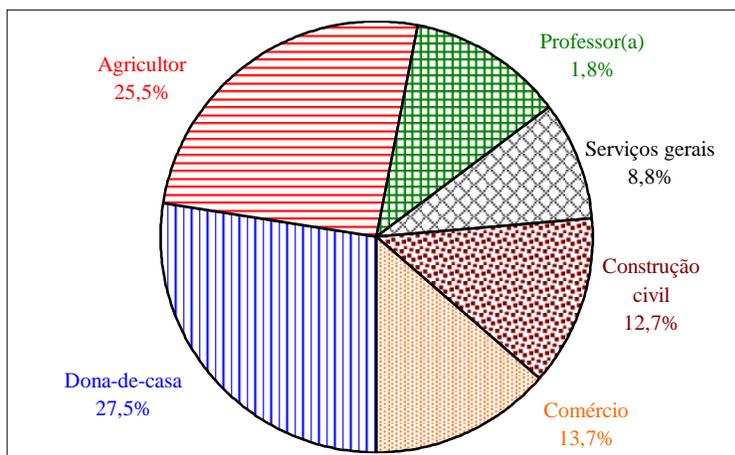
Com relação ao baixo nível de viúvos, é possível que uma das razões seja a baixa expectativa de vida (menos de 56 anos) da região, além da baixa porcentagem de pessoas idosas com 65 anos, apenas 3,54 da população.

5. Ocupação Laboral

Tabela 5

Ocupação	Frequência	Porcentagem
Dona-de-casa	28	27,5%
Agricultor	26	25,5%
Professor(a)	12	11,8%
Serviços gerais	9	8,8%
Construção civil	13	12,7%
Comércio	14	13,7%
Total	102	100%

Gráfico 5



Os dados confirmam as principais ocupações na zona rural – donas-de-casa e agricultores que, em geral, são analfabetos. As porcentagens revelam claramente a divisão de trabalho entre homens e mulheres na zona rural de Matões. A seguir, vêm aquelas ocupações relacionadas com o pequeno comércio de alimentos e as professoras de escolas rurais, que em geral têm apenas o Ensino Fundamental menor incompleto.

Há um dado que chama a atenção por ser novidade, porém é facilmente explicável. A porcentagem de ocupação na construção civil é elevada com relação ao que era antes, pois na zona rural há pouca construção, inclusive pequenas. Neste caso, se justifica pelo fato de que existe uma demanda considerável de mão-de-obra para a construção civil, como consequência da obra do complexo portuário e industrial do Pecém, no litoral bem próximo a Matões. Aqui é necessário ler e escrever.

Devido à difícil situação da agricultura em nossa terra, inclusive em Matões, e do emprego em geral, é possível que muitos dos agricultores que sabem ler e escrever decidam trabalhar na construção civil, assim como os de outras ocupações que não de agricultor, já que é algo mais seguro (salário mensal), melhor pago e oferece certas possibilidades de progresso na profissão e no emprego.

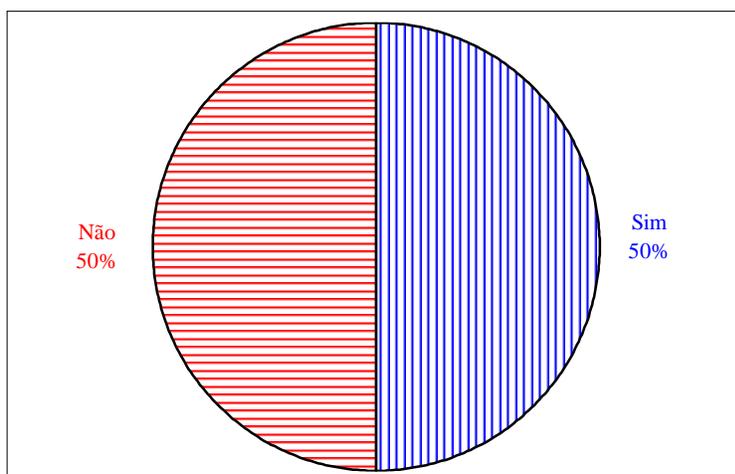
Com relação aos serviços gerais, a porcentagem corresponde ao nível habitual. São pequenas tarefas de vigilância e limpeza das escolas rurais, de preparação da merenda nas escolas e creches comunitárias, e de manutenção das pequenas estradas de terra. Para esses serviços é necessário minimamente ler e escrever.

6. Participação em ACs

Tabela 6

Participação	Frequência	Porcentagem
Participa	51	50%
Não participa	51	50%
Total	102	100%

Gráfico 6



Por constituir um agrupamento chave na pesquisa, buscamos previamente identificar as porcentagens de participação e de não participação em atividades comunitárias. Estas foram estabelecidas a partir da avaliação feita por assistentes sociais da Prefeitura de Caucaia, conjuntamente com os dois principais líderes comunitários da população estudada.

O grau de participação em atividades comunitárias varia de um lugar a outro, ou seja, encontramos lugares com muito pouca participação, passando por lugares com equivalência entre participação e não participação, como é o nosso caso.

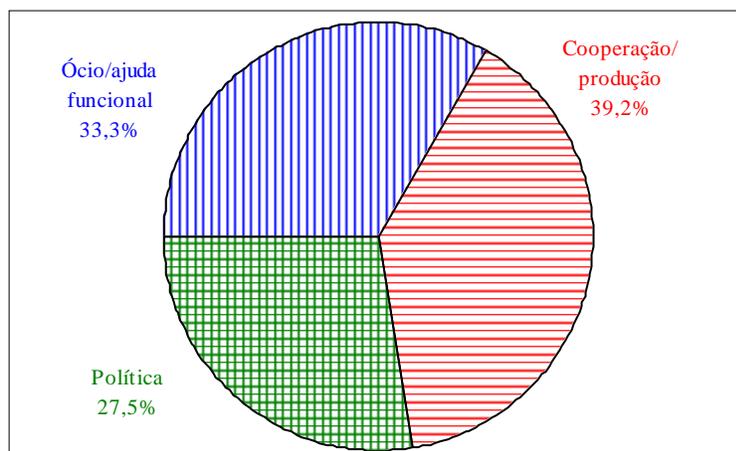
A participação social implica em que a pessoa influenciada pelas condições e situações histórico-sociais que em geral lhe afetam materialmente e/ou existencialmente, decide participar de atividades socialmente significativas no lugar em que vivem.

7. Tipo de AC

Tabela 7

Tipo de Atividade	Frequência	Porcentagem
Ócio/Ajuda funcional	17	33,3%
Cooperação/produção	20	39,2%
Política	14	27,5%
Total	51	100%

Gráfico 7



As atividades comunitárias em que os moradores entrevistados participam estão agrupadas em três categorias (lazer/ajuda funcional, cooperação/produção e política). A primeira categoria inclui as atividades de organização de festas importantes da comunidade, torneios esportivos, bailes comemorativos, passeios, visitas aos doentes, ajuda aos mais necessitados, coletas de roupas, medicamentos e alimentos, leitura em grupo da Bíblia, preparação das crianças para a primeira Eucaristia e sua alfabetização. A segunda compreende atividades econômicas, de produção em grupo ou em cooperativas comunitárias, tais como casa de farinha, fábrica de doce, horta comunitária, preparação da terra para o cultivo e colheita, venda de produtos agrícolas e outros. A terceira inclui as atividades de coordenação de associações comunitárias e de reuniões, comissões de mobilização e reivindicação, luta pela terra e negociação de projetos comunitários com o prefeito ou com agentes do Governo do Estado.

Os dados revelam a prioridade que tem a atividade produtiva sobre as restantes, enquanto a assistencial prevalece sobre a política.

De fato, a preocupação principal dos moradores é gerar renda imediata, já que a pobreza em Matões é muito grande, enquanto a atividade política se encontra em um segundo plano, possivelmente porque é uma atividade que não atende às necessidades imediatas dos moradores. Esta está dirigida a organizar os moradores na busca de soluções para seus problemas a médio e longo prazos, portanto, requer um tempo de maior dedicação ao coletivo, cujo retorno muitas vezes não existe, inclusive o econômico.

8. Tempo de Participação em ACs (em anos)

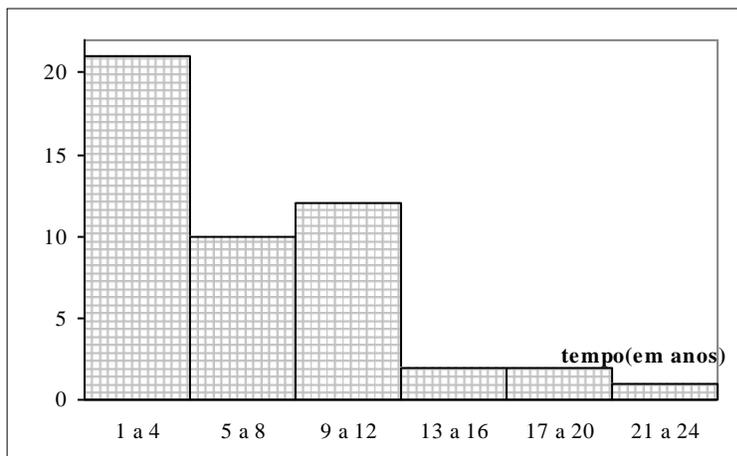
Tabela 8

Tempo em anos	Frequência	Porcentagem	% Acumulado
1 a 4	21	41,2%	41,2%
5 a 8	10	19,6%	60,8%
9 a 12	12	23,5%	84,3%
13 a 16	2	3,9%	88,2%
17 a 20	2	3,9%	92,2%
21 a 24	1	2,0%	94,1%
25	1	2,0%	96,1%

30	2	3,9%	100%
Total	51	100%	---

Tempo médio: 8 anos Desvio padrão: 7,38 años

Gráfico 8



Os dados mostram que a participação em atividades comunitárias diminui ao longo do tempo e que o tempo médio de permanência dos moradores em atividades comunitárias é de oito anos (60,8% da amostra). Uma porcentagem muito baixa, se considerarmos as enormes carências da comunidade e a importância que tem o desenvolvimento comunitário para a metade dos moradores. Chama a atenção, também, a grande diferença de porcentagem do primeiro intervalo (um a quatro anos) dos outros intervalos, bem como a queda brusca da participação a partir dos 13 anos.

Aqui, observamos que os moradores se dedicam às atividades comunitárias apenas por um certo período. Ao longo do tempo, a tensão entre o individual e o coletivo, além de outros fatores como a frustração e a “falta de tempo”, levam o morador a se afastar das atividades comunitárias, para dedicar-se somente a uma atividade que atenda a seus próprios interesses e necessidades pessoais e familiares.

No caso de Matões, isso não se dá de modo progressivo, mas o grau de participação diminui consideravelmente depois de quatro anos de participação, tendo outra queda importante depois de 12 anos de participação. É possível que as atividades comunitárias na área sejam causa de muita tensão, conflito e frustração, levando assim a muitos dos moradores afastar-se bruscamente delas em tão pouco tempo.

9. Frequência mensal de participação em ACs (em dias)

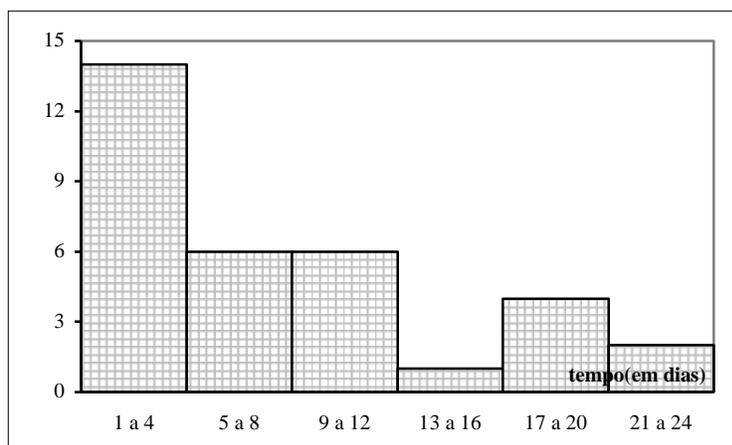
Tabela 9

Tempo (dias)	Frequência	Porcentagem	% Acumulado
1 a 4	14	27,5	27,5
5 a 8	6	11,8	39,2
9 a 12	6	11,8	51,0
13 a 16	1	2,0	52,9
17 a 20	4	7,8	60,8
21 a 24	2	3,9	64,7

25	4	7,8	72,5
30 (todo os dias)	14	27,5	100
Total	51	100%	---

Freqüência média: 16 dias Desvio padrão: 11,51 dias

Gráfico 9



Os quadros mostram três situações distintas, uma de baixa disponibilidade para participar, outra que reflete uma variação na disponibilidade e uma terceira que apresenta grande disponibilidade para a participação.

A freqüência média é de 16 dias, porém se tirarmos o último grupo (30 dias) da amostra, o tempo de participação cai para uma média próxima a cinco ou seis dias.

Quando a atividade comunitária implica, também, a própria ocupação laboral do morador (ex. associação agrícola ou um grupo de produção artesanal), este tende a permanecer mais tempo, inclusive todos os dias do mês participando de sua realização. Quando não, permanece menos tempo, o qual pode variar em função da disponibilidade de tempo, do sentido que atribui à atividade e do compromisso com a comunidade entre outros fatores.

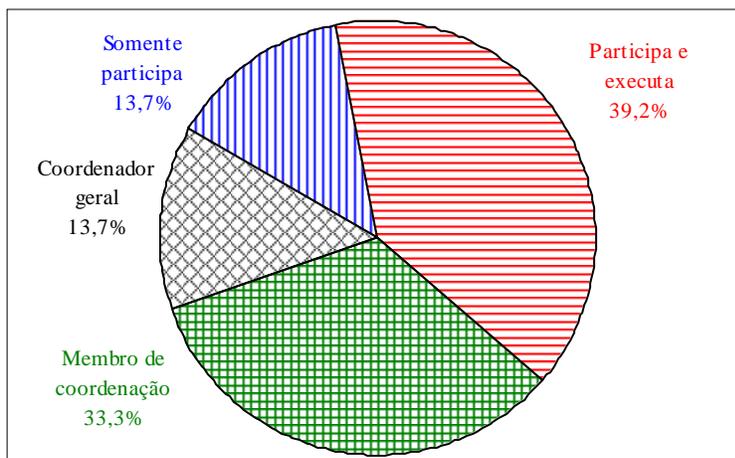
Em geral, quando a atividade comunitária não se relaciona diretamente com a ocupação laboral do morador, mesmo sendo uma atividade produtiva, a freqüência mensal da participação na zona rural é de cinco dias, ou seja, quatro dias para fins-de-semana e um dia a ser utilizado durante a semana.

10. Papel que exerce nas ACs

Tabela 10

Papel que exerce na atividade	Freqüência	Porcentagem
Somente participa de reuniões	7	13,7%
Participa de reuniões e executa	20	39,2%
Membro de coordenação de atividade	17	33,3%
Coordenador geral	7	13,7%
Total	51	100%

Gráfico 10



A atividade comunitária se realiza mediante papéis que os participantes assumem em função do grau de interesse, necessidade, compreensão da importância da atividade comunitária ou por serem escolhidos por outros participantes, e outros fatores.

Como temos visto, o mais frequente é o papel de participante ativo (ação-reflexão), quer dizer, aquele que participa das reuniões e da execução da ação decidida pelo grupo ou o coletivo. Em seguida, vem o papel de membro de coordenação, que são aqueles que participam de uma coordenação de tarefa. Por último, temos o papel dos que são eleitos por seus pares para ser o coordenador geral (líder) e o papel dos que somente participam das reuniões e não da execução das decisões coletivas. Daí resultam três papéis: coordenador geral de toda a atividade; somente participa das reuniões; participa das reuniões e executa as decisões (inclui o papel de membro de coordenação colegiada da tarefa). No primeiro papel estão, principalmente, os líderes comunitários.

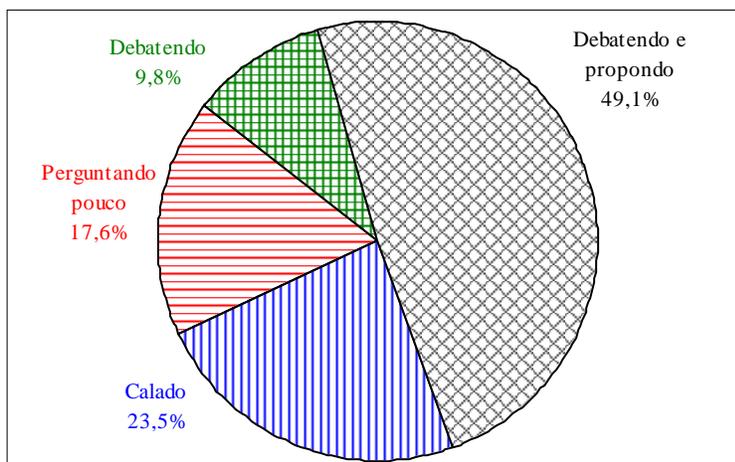
Aqui, a participação ativa (participa de reuniões e executa, membro de coordenação colegiada de tarefa e coordenador geral de toda a atividade) é evidente nas atividades comunitárias de Matões. Os moradores que somente vão às reuniões, sem comprometer-se com a execução, estão em minoria. O principal é que os moradores de Matões, ao participar em atividades comunitárias, assumem o compromisso de assistir às reuniões e de participar na execução das decisões tomadas pelo coletivo (ação-reflexão).

11. *Modo de Participar em ACs*

Tabela 11

Modo de participar	Frequência	Porcentagem
Calado	12	23,5
Perguntando pouco	9	17,6
Só debatendo	5	9,8
Debatendo e propondo	25	49,1
Total	51	100%

Gráfico 11



Nos quadros anteriores, vemos como os moradores participam das atividades comunitárias mediante o debate e propostas de ação. O mais evidente é o compromisso que eles têm com o diálogo-problematizador, no qual a palavra circula e o intercâmbio de idéias se constitui como o eixo da prática comunitária (49,1%). Assim mesmo, temos de considerar que as porcentagens de moradores que participam calados (sem debater) e dos que perguntam pouco sobre a atividade comunitária são até certo ponto elevadas (23,5% +17,6% = 41,1%). Algo que reflete uma situação de dependência, comum na zona rural.

Se agruparmos o modo de participar em dois grupos básicos (calado/perguntando pouco; só debatendo/debatendo e atuando), temos as respectivas porcentagens 41,1% e 58,9%, isto é, continua predominando o diálogo-ação, porém a passividade e a pouca contribuição são aspectos que também devem ser considerados.

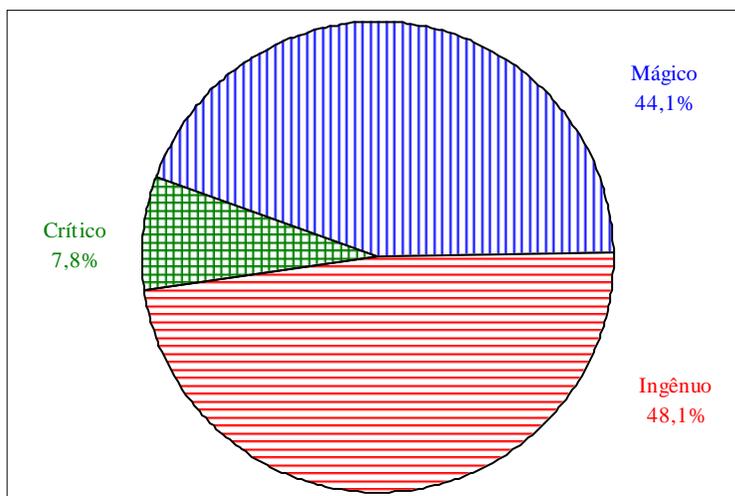
Os dados mostram o que de fato ocorre na participação comunitária em Matões, ou seja, uma parte dos participantes contribuindo bastante na definição e realização da atividade e outra esperando passivamente que lhe expliquem a atividade, sem dar algo de seu, tal como perguntas, idéias, sugestões, para que a atividade comunitária possa ser bem pensada e realizada.

12. Tipo de Consciência

Tabela 12

Tipo de consciência	Frequência	Porcentagem
Mágico	45	44,1
Ingênuo	49	48,1
Crítico	8	7,8
Total	102	100%

Gráfico 12



Podemos observar no gráfico 12 que a consciência crítica se apresenta muito baixa com relação às outras. Há mais consciência mágica e consciência ingênua, e entre estas duas a diferença é muito pouca.

A consciência semi-intransitiva mágica e a consciência transitiva ingênua são predominantes entre os moradores de Matões. Compreende-se aqui a presença da consciência semi-intransitiva mágica pela existência de condições histórico-culturais de miséria, fome, analfabetismo, desemprego, desesperança, paternalismo e coronelismo. Por outro lado, a presença da consciência transitiva (ingênua e crítica) ocorre devido ao pequeno desenvolvimento da atividade econômica na região, à escolarização básica e à existência de práticas sociais e comunitárias estimuladas, algumas pela Prefeitura e outras pela Igreja e por movimentos sociais.

Não obstante, temos de ver a presença da consciência transitiva (mais ingênua e muito pouca crítica) como um indicador de que a consciência pessoal e o meio rural estão mudando, pois a transitividade denota a existência de um maior fluxo entre o morador e seu mundo, quer dizer, maior interação social, trabalho, escolarização, participação social, intercâmbio, diálogo, problematização da realidade em grupo, reflexão e contrastes de idéias. Ainda falta muito para que a consciência transitiva crítica predomine entre os moradores, como se observa nos resultados.

b. Relação da consciência com as demais variáveis

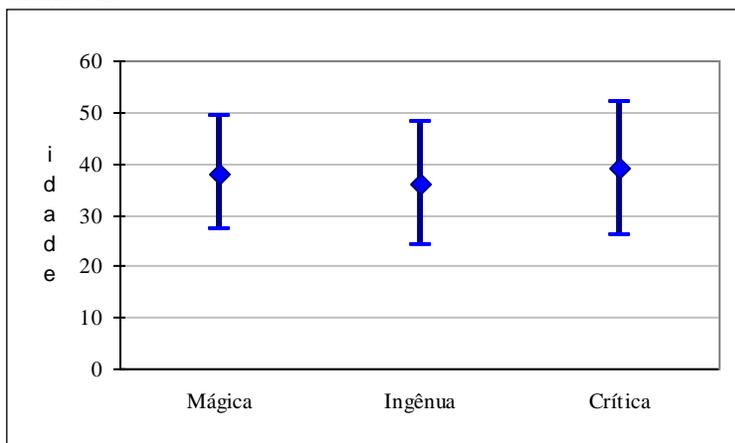
13. Consciência x Idade

Tabela 13

Tipo de Consciência	Idade média	Desvio Padrão
Mágico	38 anos	11,05 anos
Ingênuo	36 anos	12,13 anos
Crítico	39 anos	12,96 anos

Teste de Kruskal-Wallis		
Valor da Estatística	GL	p-value
2,260	--	0,323

Gráfico 13



As variáveis consideradas são independentes entre si, ou seja, não tem relação ($p=0,323$) entre a idade e o nível de consciência. Não existe influência da idade na consciência. As idades, independentemente do tipo de consciência, estão em torno dos 37 anos, com desvio padrão de aproximadamente 12 anos.

Isso equivale a dizer que as médias de idade em cada tipo de consciência estão muito próximas entre si, revelando deste modo que os tipos de consciência estão presentes nas diversas idades, ou seja, que não mudam com a variação da idade dos moradores, desde os 18 até os 60 anos.

Um morador que tenha a idade de 18 anos pode ter o mesmo tipo de consciência de um outro que tenha 40 ou 60 anos de idade. Não é a idade que influi na mudança da consciência e sim outros fatores a considerar. Isto significa que a consciência requer formas de relação com a realidade nas quais não intervém o passar do tempo da vida adulta.

Para Vigotski, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especialmente da consciência, não se dá através do amadurecimento das pessoas (desenvolvimento biológico, ciclo vital, idade), mas sim pela aprendizagem mediatizada pela atividade e por outras pessoas. É necessária, como também se vê em Paulo Freire, uma base de orientação ativa, uma ação pedagógica para que tal desenvolvimento ocorra.

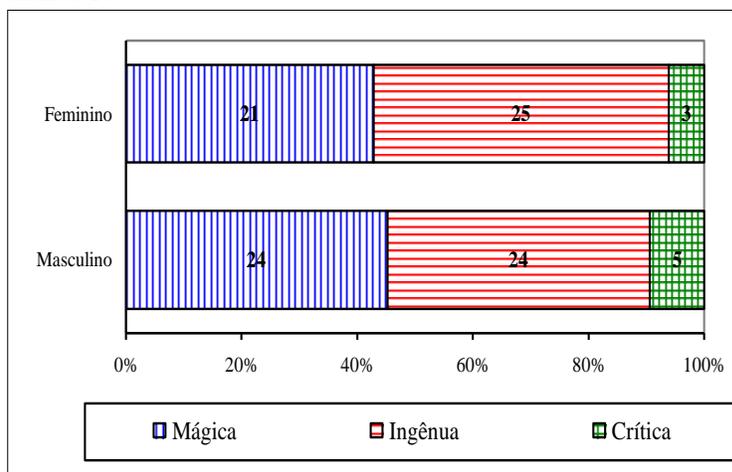
14. Consciência x Gênero

Tabela 14

Gênero	Tipo de Consciência			Total
	Mágico	Ingênuo	Crítico	
Masculino	24 (45,3%)	24 (45,3%)	5 (9,4%)	53 (100%)
Feminino	21 (42,9%)	25 (51,0%)	3 (6,1%)	49 (100%)
Total	45 (44,1%)	49 (48,1%)	8 (7,8%)	102 (100%)

Teste Qui-cuadrado		
Valor da Estatística	GL	p-value
0,564	2	0,754

Gráfico 14



Estas variáveis podem ser consideradas independentes entre si, ou seja, não há relação ($p-v$ 0,754) entre o gênero e o tipo de consciência. Não há influência do gênero na consciência. Os três tipos de consciência têm, aproximadamente, uma mesma distribuição em cada gênero. Equivale a dizer que se verificam, indistintamente, os tipos - mágico, ingênuo e crítico – de consciência tanto no homem como na mulher.

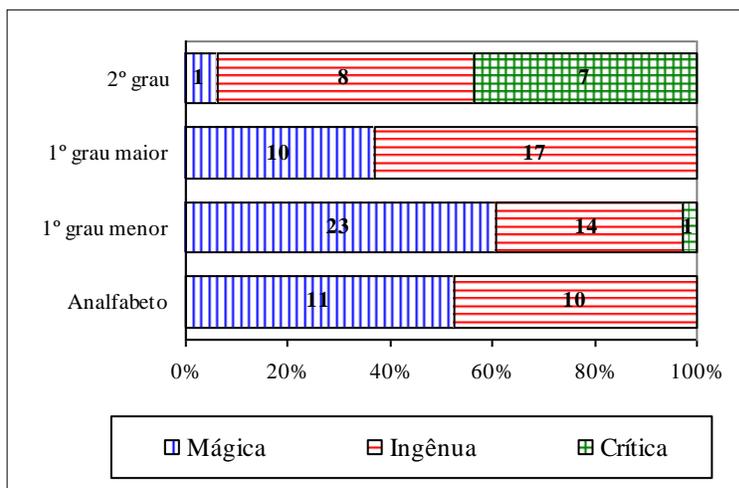
15. Consciência e Escolaridade

Tabela 15

Escolaridade	Tipo de Consciência			Total
	Mágico	Ingênuo	Crítico	
Analfabeto	11 (52,4%)	10 (47,6%)	---	21 (100%)
1º grau menor	23 (60,6%)	14 (36,8%)	1(2,6%)	38 (100%)
1º grau maior	10 (37,0%)	17 (63,0%)	---	27 (100%)
2º grau	1 (6,3%)	8 (50,0%)	7(43,7%)	16 (100%)
Total	45 (100%)	49 (100%)	8(100%)	102 (100%)

Teste Qui-cuadrado		
Valor da Estatística	GL	p-value
41,791	6	0,0004

Gráfico 15



As variáveis anteriores não podem ser consideradas independentes entre si, pois existe uma forte relação ($p-v$ 0,0004), entre a escolaridade e a consciência. Portanto, há uma grande influência da escolaridade na consciência.

A consciência crítica predomina naqueles moradores que estão no Ensino Médio, e praticamente não está presente nos outros níveis de escolaridade. Por outro lado, a consciência ingênua está disseminada com altos valores em todos os graus de escolaridade, e a consciência mágica mais nos analfabetos e nos do Ensino Fundamental Menor. Se tirarmos os analfabetos, podemos ver claramente uma tendência à diminuição da consciência mágica com relação ao aumento de escolaridade. Observamos também um aumento da consciência ingênua com relação à mágica e uma diminuição com relação à crítica.

Com relação à presença de mais consciência mágica e menos consciência ingênua no Ensino Fundamental Menor, ao compará-lo com os analfabetos, podemos explicá-lo pelo fato de que a escolarização rural não é boa, sendo o Ensino Fundamental Menor uma fase de muito pouca escolarização, exceto o momento da própria alfabetização, que é um despertar e uma descoberta para a forma mais reflexiva, categorial, do funcionamento mental. Além disso, também se explica pelo fato dos analfabetos estarem bastante envolvidos nas atividades comunitárias, muito mais do que os que estão no Ensino fundamental Menor (ver tabela 26).

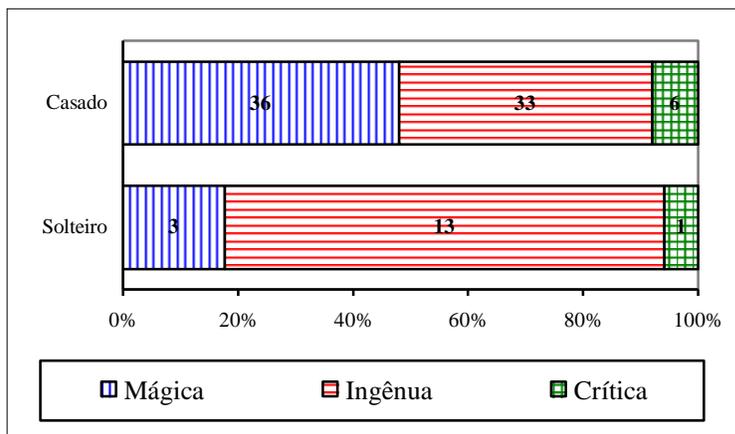
16. Consciência x Estado Civil

Tabela 16

Estado Civil	Tipo de Consciência			Total
	Mágico	Ingênuo	Crítico	
Solteiro	3 (17,6%)	13 (76,5%)	1 (5,9%)	17 (100%)
Casado	36 (48,0%)	33 (44,0%)	6 (8,0%)	75 (100%)
Total	39 (42,4%)	46 (50,0%)	7 (7,6%)	92 (100%)

Teste Qui-cuadrado		
Valor da Estatística	GL	p-value
6,016	2	0,049

Gráfico 16



Estas variáveis não podem ser consideradas independentes entre si, uma vez que, existe débil relação ($p-v$ 0,049) entre o estado civil (solteiro e casado) e o tipo de consciência. Os solteiros apresentam uma grande proporção de consciência ingênua e os casados apresentam proporções aproximadamente iguais de consciência mágica e ingênua. A consciência crítica se apresenta baixa em ambos.

Alguns aspectos podem ser considerados em tal questão, como o fato de que os casados, na zona rural (especialmente as mulheres), vivem o cotidiano de modo muito limitado, quando comparado com os solteiros, os quais podem deslocar-se a outros lugares com mais facilidade, conhecer mais gente e trabalhar fora da comunidade. Os casados, ao contrário, ficam em suas casas por mais tempo, vivendo em um círculo restrito de vizinhos e compartilhando informações habituais, sem muitas novidades.

Entretanto, tudo isto não explica a presença da consciência crítica, que deveria ser mais alta nos solteiros. O que podemos pensar é que a zona rural apresenta condições no cotidiano das comunidades favoráveis à existência da consciência mágica e da consciência ingênua, porém muito pouca com relação à consciência crítica. Esta requer processos sociais mais complexos para sua aparição, segundo Freire (1994).

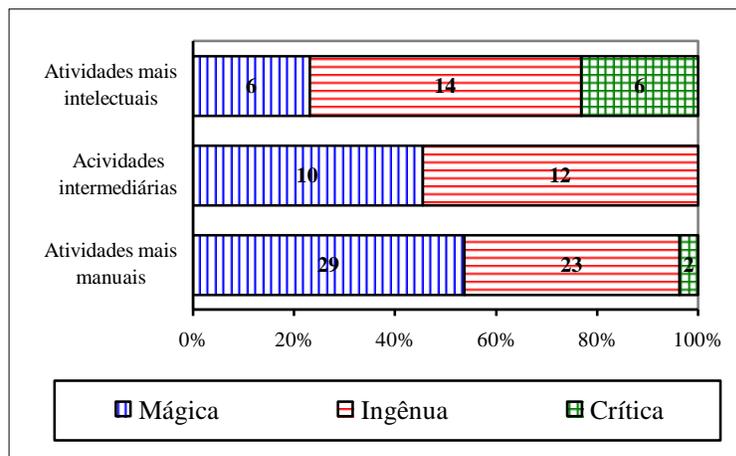
17. Consciência x Ocupação Laboral

Tabela 17

Tipo de Ocupação	Tipo de Consciência			Total
	Mágico	Ingênuo	Crítico	
Atividade manual	29 (53,7%)	23 (42,6%)	2 (3,7%)	54 (100%)
Atividade intermediária	10 (45,5%)	12 (54,5%)	---	22 (100%)
Atividade intelectual	6 (23,1%)	14 (53,8%)	6 (23,1%)	26 (100%)
Total	45 (44,1%)	49 (48,1%)	8 (7,8%)	102 (100%)

Teste Qui-cuadrado		
Valor da Estatística	GL	p-value
15,051	4	0,005

Gráfico 17



As variáveis consideradas não são independentes entre si, pois existe uma certa relação ($p < 0,005$) entre ocupação laboral e consciência. O tipo de ocupação influi no nível de consciência. A consciência mágica se encontra mais presente nas ocupações de tipo manual, diminuindo em direção às ocupações mais intelectuais, enquanto que a consciência ingênua aumenta em igual direção. No caso da consciência crítica, esta aparece muito pouco (3,7%) nas ocupações manuais, não aparece nas ocupações intermediárias e sua presença chega a 23,1% nas ocupações mais intelectuais.

Os três tipos de ocupação laboral compreendem as ocupações de ensino e de comércio (atividade de caráter mais intelectual), as ocupações de serviços gerais e de construção civil (atividade de caráter intermediário) e as ocupações de dona de casa e de agricultor (atividade de caráter mais manual).

Podemos dizer que o desenvolvimento do trabalho, sua passagem de uma atividade mais concreta a uma atividade mais intelectual implica a passagem da consciência mágica à consciência ingênua e crítica. Ou seja, o trabalho não alienado em suas formas mais abstratas leva ao desenvolvimento da consciência.

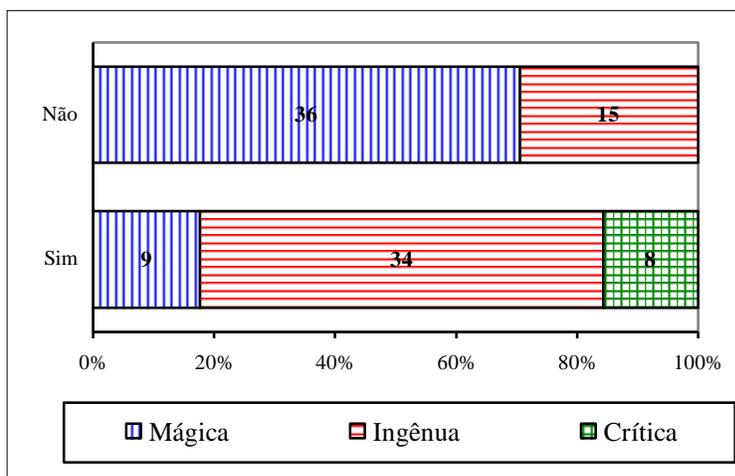
18. Consciência x Ato de participar ou não de AC

Tabela 18

Participação	Tipo de Consciência			Total
	Mágico	Ingênuo	Crítico	
Participa (s)	9 (17,6%)	34 (66,7%)	8 (15,7%)	51 (100%)
Não participa (n)	36 (70,6%)	15 (29,4%)	---	51 (100%)
Total	45 (41,1%)	49 (48,1%)	8 (7,8%)	102 (100%)

Teste Qui-cuadrado		
Valor da Estatística	GL	p-value
31,567	2	0,0004

Gráfico 18



Como podemos observar, existe forte relação ($p-v$ 0,0004) entre a consciência e o ato de participar ou não de atividades comunitárias. Os moradores que participam de atividades comunitárias possuem consciência mais ingênua e crítica, enquanto que os que não participam apresentam mais consciência mágica.

Aqui se revela a forte interação dialética que existe entre atividade comunitária e consciência pessoal, a qual permite a passagem da consciência semi-intransitiva (consciência mágica) à transitiva (consciência ingênua e consciência crítica).

Os que não participam vivem limitados a seu mundo cotidiano, sem buscas nem mudanças coletivas, em uma dinâmica que denominamos rotina de sobrevivência e submissão, própria de uma consciência mágica. Esta, por ser dependente, espera que a situação mude por si mesma. Não leva o morador a questionar-se e a atuar com os demais para melhorar sua vida e a da comunidade. É uma consciência que pouco se nutre da dinâmica da realidade social e naufraga em uma realidade quase estática.

Por outro lado, os que participam de atividades comunitárias estão imersos em situações de buscas coletivas e de intercâmbios na comunidade. Suas vidas estão dentro de uma realidade que é dinâmica e que pode ser mudada. Uma das conseqüências de tal ação de mudança é a passagem de uma consciência pouco reflexiva (mágica) a uma consciência mais reflexiva, mais dialógica (ingênua ou crítica).

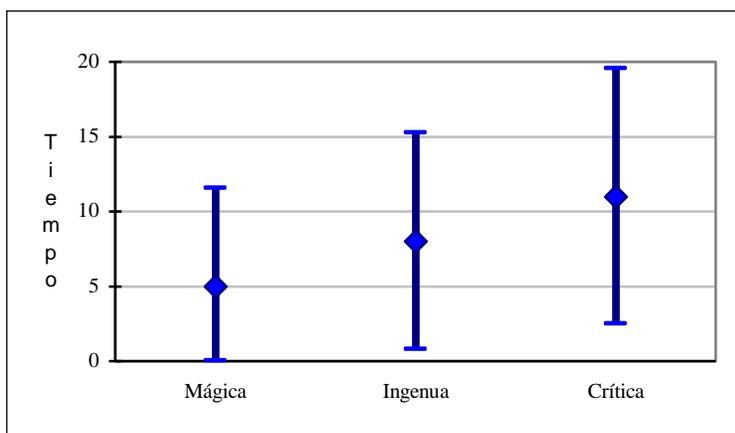
19. Consciência x Tempo de participação em AC

Tabela 19

Tipo de Consciência	Tempo médio	Desvio padrão
Mágico	5 anos	6,53 anos
Ingênuo	8 anos	7,24 anos
Crítico	11 anos	8,52 anos

Teste de Kruskal-Wallis		
Valor da Estatística	GL	p-value
4,690	2	0,096

Gráfico 19 (em anos)



A relação entre as duas variáveis, é muito débil ($p-v$ 0,096), não permitindo uma análise mais precisa dessa relação. Mais que uma relação os dados assinalam uma tendência no sentido de que o tipo de consciência muda com o tempo de participação. A consciência mágica (semi-intransitiva) diminui com o tempo de participação, enquanto aparece a consciência ingênua e, mais adiante, a consciência crítica (consciências transitivas).

É possível que o ato de participar de atividades comunitárias, ao longo do tempo, tenha influência sobre a consciência, porém é insuficiente para considerá-lo relevante na análise em questão.

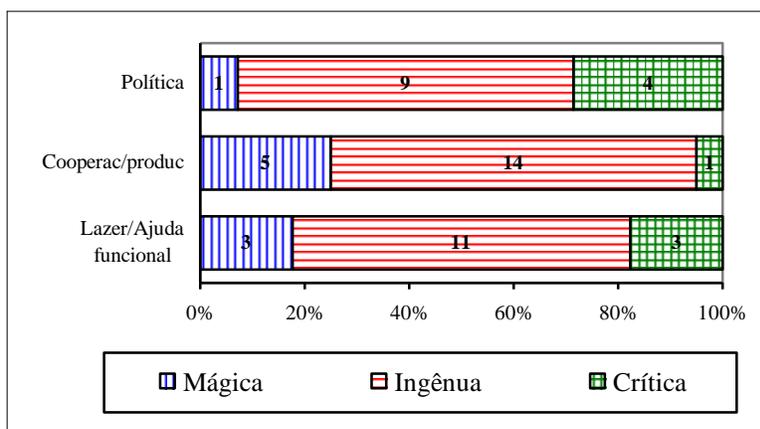
20. Consciência x Tipo de AC

Tabela 20

Tipo de atividade	Tipo de Consciência			Total
	Mágico	Ingênuo	Crítico	
Ócio/Ajuda funcional	3 (17,6%)	11 (64,8%)	3 (17,6%)	17 (100%)
Cooperação/produção	5 (25,0%)	14 (70,0%)	1 (5,0%)	20 (100%)
Política	1 (7,1%)	9 (64,3%)	4 (28,6%)	14 (100%)
Total	9 (17,6%)	34 (66,7%)	8 (15,7%)	51 (100%)

Teste Qui-cadrado		
Valor da Estatística	GL	p-value
4,523	4	0,340

Gráfico 20



Como vemos nos quadros anteriores, as variáveis consideradas são independentes entre si, não existe relação ($p-v$ 0,340) entre o tipo de atividade comunitária e o tipo de consciência. O tipo de atividade comunitária não tem nenhuma influência em relação à consciência.

Sabemos que a atividade comunitária de caráter mais político influi sobre a conscientização, mais que outros tipos de atividade. Mas o que vemos nos quadros não é bem isto, pois, apesar de ser baixa a presença da consciência mágica com relação às outras atividades, a presença da consciência crítica nessa situação não é relevante.

Pelo visto, o mais importante não é a atividade comunitária, mas outros aspectos do ato de participar da atividade, como o modo de participar, pois muitas vezes o que se vê é a presença de muita gente e uma baixa participação ativa, onde grande parte dos moradores fica esperando que os outros digam ou façam algo para então segui-los.

21. Consciência x Frequência de participação em Acs

Tabela 21

Tipo de consciência	Frequência média	Desvio padrão
Mágico	16 dias	12,42 dias
Ingênuo	16 dias	11,49 dias
Crítico	14 dias	11,94 dias

Teste de Kruskal-Wallis		
Valor de la Estadística	GL	p-value
0,289	2	0,865

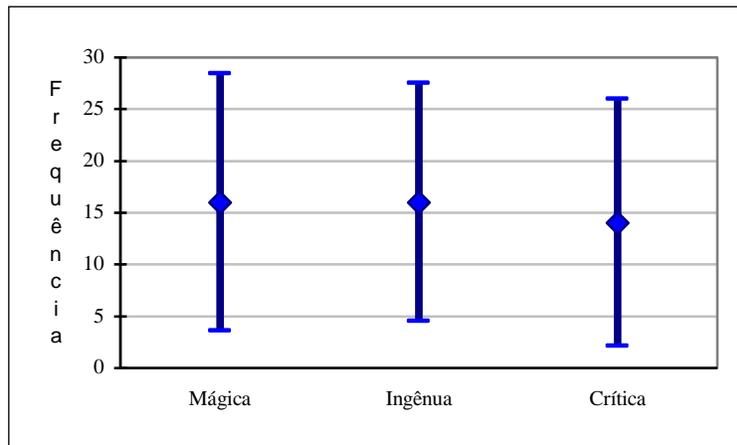


Gráfico 21 (dias/mês)

Não se verifica a relação entre frequência de participação em atividades comunitárias e nível de consciência (p-v 0,865). Em todos os tipos de consciência a frequência média de participação está em torno dos 16 dias mensais.

Enquanto a participação ou não em atividades comunitárias apresenta forte relação com a consciência, o tempo de participação e a frequência de participação em dias, não podem ser consideradas relevantes nesta relação. Isto nos faz supor que existem outros aspectos que devem ser considerados na atividade comunitária que a faz tão influente na consciência.

Aqui se vê que não podemos dar ênfase na quantidade de dias que o morador participa, acreditando que quanto mais dias dedica à atividade melhor para a tomada de consciência e a conscientização. Pode ser melhor para as tarefas, porém não para o desenvolvimento da consciência.

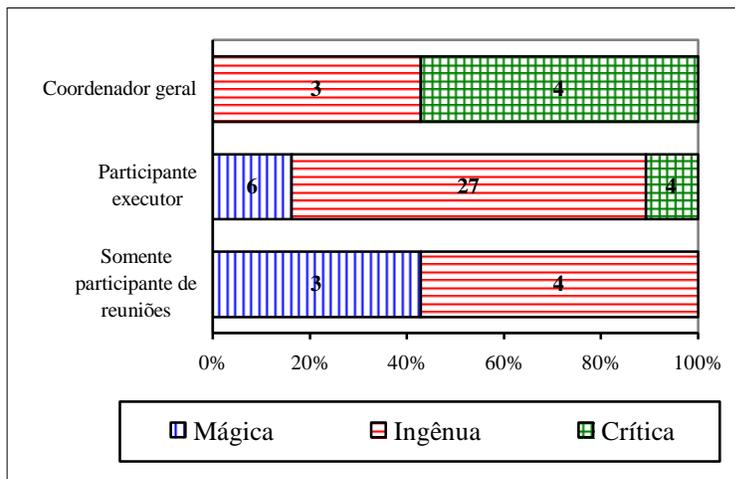
22. Consciência x Papel que exerce nas ACs

Tabela 22

Papel que exerce nas AC	Tipo de consciência			Total
	Mágico	Ingênuo	Crítico	
Somente participante de reuniões	3 (42,9%)	4 (57,1%)	---	7 (100%)
Participante de reuniões/executor	6 (16,2%)	27(73,0%)	4 (10,8%)	37 (100%)
Coordenador geral	---	3 (42,9%)	4 (57,1%)	7 (100%)
Total	9 (17,6%)	34 (66,7%)	8 (15,7%)	51(100%)

Teste Qui-cuadrado		
Valor da Estatística	GL	p-value
14,039	4	0,007

Gráfico 22



As variáveis analisadas não são independentes entre si. Consta-se a relação (p-v 0,007) entre o papel que exercem os moradores nas atividades comunitárias e o tipo de consciência.

Nos moradores que só participam das reuniões, vamos encontrar elevadas tanto a consciência mágica como a consciência ingênua, e nenhuma consciência crítica. Nos que participam em reuniões e na execução das decisões, se verifica uma alta consciência ingênua e baixa tanto a mágica como a crítica. Aqueles moradores que são coordenadores da atividade, por sua vez, apresentam elevadas tanto a consciência ingênua como a consciência crítica, e nada de consciência mágica.

Podemos dizer que a consciência mágica predomina nos moradores que só vão às reuniões; a consciência ingênua predomina nos que participam e executam; e a consciência crítica está mais presente nos que coordenam a atividade.

Aqueles moradores que participam mediante o diálogo-ação, integrando mais as dimensões comunicativas e instrumentais da atividade comunitária, tendem a desenvolver uma consciência mais transitiva que, por sua vez, lhes permite buscar formas mais complexas de pensar e de atuar nas atividades comunitárias. Observamos que eles, pouco a pouco, podem, entre outros papéis, assumir posições de liderança na comunidade.

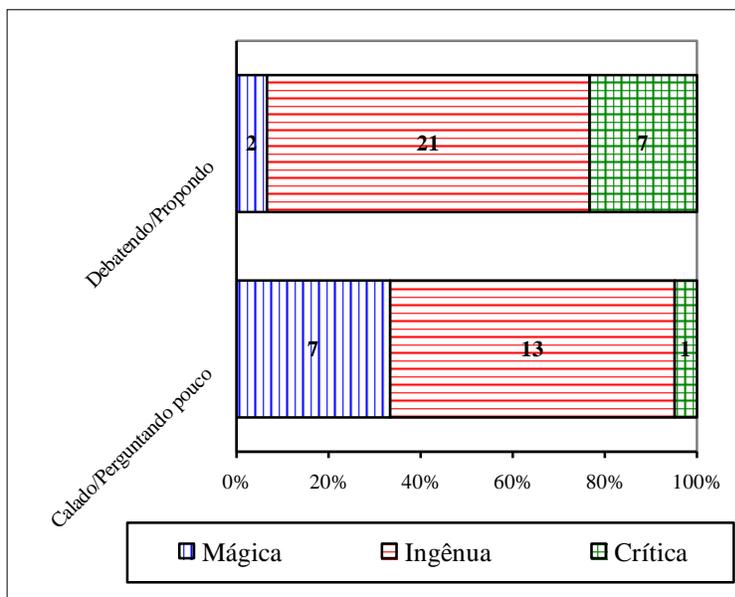
23. Consciência x Modo de participar de ACs

Tabela 23

Modo de participar	Tipo de consciência			Total
	Mágico	Ingênuo	Crítico	
Calado/Perguntando pouco	7 (33,3%)	13 (61,9%)	1 (4,8%)	21 (100%)
Debatendo e propondo	2 (6,7%)	21 (66,7%)	7 (15,7%)	30 (100%)
Total	9 (17,6%)	34 (66,7%)	8 (15,7%)	51 (100%)

Teste Qui-cuadrado		
Valor de la Estadística	GL	p-value
7,815	2	0,020

Gráfico 23



De acordo com os quadros, as variáveis “consciência” e “modo de participar” não podem ser consideradas independentes entre si, ou seja, há relação (p-v 0,020) entre o modo de participar e o tipo de consciência. Aqui, não podemos dizer que a relação é débil, como a existente entre tempo de participação e consciência.

Como vemos, nos moradores que participam passivamente, que ficam calados ou perguntam pouco nas atividades comunitárias, encontramos elevados os tipos de consciência mágica e ingênua, e quase nada de consciência crítica. A ingênua se encontra presente nos dois modos de participar, com pequena diferença a favor daqueles que debatem e propõem as atividades. Porém, a consciência crítica é mais evidente nos que debatem e propõem, e a consciência mágica nos que ficam calados ou perguntam pouco.

Isso significa que, quanto mais ativa é a participação nas atividades comunitárias, mais se evidencia a consciência transitiva (ingênua e crítica). Por outro lado, quando a participação é menos ativa, onde há pouco diálogo, predomina a consciência mágica.

Os dados justificam a ênfase dada pela Pedagogia da Libertação e pela Teoria Histórico-Cultural da Mente sobre o papel prioritário da comunicação e do diálogo para o aprofundamento da consciência de si e do mundo.

c. Relação do ato de participar ou não de ACs com as variáveis estruturais

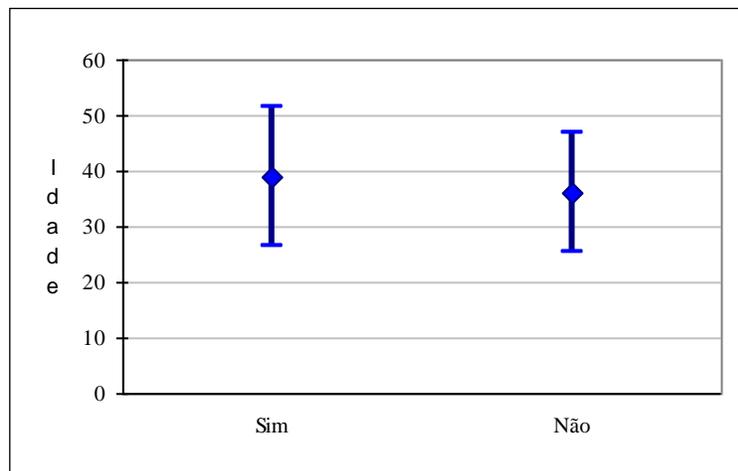
24. Ato de participar ou não de ACs x Idade

Tabela 24

Participação	Idade média	Desvio padrão
Participa	39 anos	12,49 anos
Não participa	36 anos	10,78 anos

Teste de Kruskal-Wallis		
Valor da Estatística	GL	p-value
-1,068	--	0,285

Gráfico 24 (em anos)



Não existe relação (p-v 0,285) entre a idade e o ato de participar ou não de atividades comunitárias. As idades, independentemente do ato de participar ou não de atividades comunitárias, estão em torno dos 38 anos, com desvio padrão de aproximadamente 12 anos. Isto significa que a participação ou não é algo que contempla todas as idades (de 18 a 60 anos). Não há uma faixa de idade mais apropriada que outra para participar ou não de atividades comunitárias.

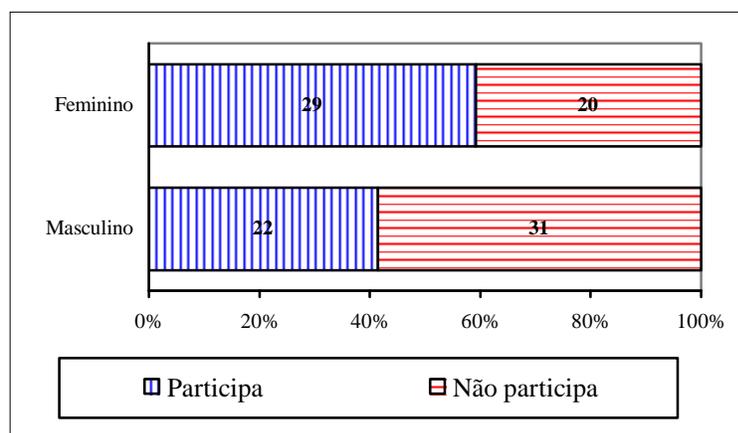
25. Ato de participar ou não de ACs x Gênero

Tabela 25

Gênero	Participação em ACs		Total
	Sim	Não	
Masculino	22 (41,5%)	31 (58,5%)	53(100%)
Feminino	29 (59,2%)	20 (40,8%)	49(100%)
Total	51 (50%)	51 (50%)	102(100%)

Teste Qui-cuadrado		
Valor da Estatística	GL	p-value
3,181	1	0,074

Gráfico 25



Há débil relação (p-v 0,074) entre gênero e participação em atividades comunitárias. Pelos resultados das provas estatísticas, não podemos considerar tão relevante a diferença entre homens e mulheres. O que podemos dizer é que todos os dados mostram tendência a uma participação maior das mulheres. Sabemos por experiência que, em geral, as mulheres participam mais que os homens, porém isso não implica grande diferença entre eles.

Na avaliação que fizemos em Matões sobre a participação de mulheres e homens em atividades comunitárias, o que constatamos foi uma porcentagem maior de mulheres participantes (60%) que não participantes (40%) e uma porcentagem menor de homens participantes (40%) que não participantes (60%).

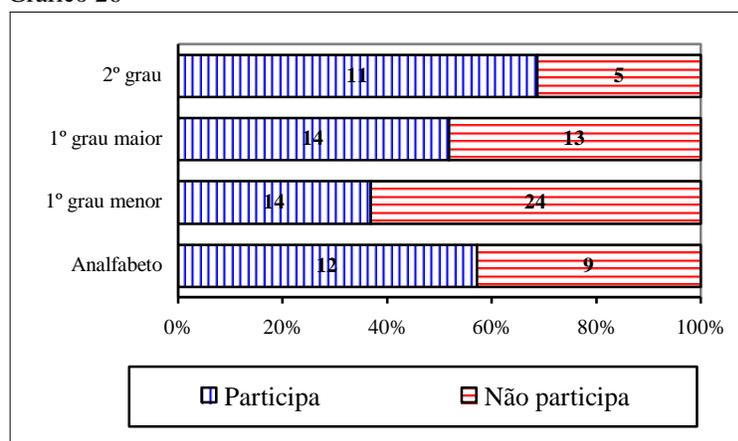
26. Ato de participar ou não de ACs x Escolaridade

Tabela 26

Escolaridade	Participação em ACs		Total
	Sim	Não	
Analfabeto	12 (57,1%)	9 (42,9%)	21 (100%)
1º grau menor	14 (36,8%)	24 (63,2%)	38 (100%)
1º grau maior	14 (51,9%)	13 (48,1%)	27 (100%)
2º grau	11 (68,8%)	5 (31,3%)	16 (100%)
Total	51 (50%)	51 (50%)	102 (100%)

Teste Qui-cuadrado		
Valor da Estatística	GL	p-value
5,347	3	0,148

Gráfico 26



As variáveis analisadas podem ser consideradas independentes entre si, quer dizer, não há relação (p-v 0,148) entre escolaridade e participação em atividades comunitárias.

A relação participar e não participar tem um certo equilíbrio no Ensino Fundamental Maior. Varia um pouco nos analfabetos e apresenta diferença maior no Ensino Fundamental Menor e no Ensino Médio, em sentidos diferentes. Se retirarmos os analfabetos, veremos que a participação em atividades comunitárias aumenta no sentido do Ensino Médio. A presença dos analfabetos altera a importância da escolaridade com relação ao ato de participar de atividades comunitárias. Torna-a menos relevante.

Os moradores que têm o Ensino Fundamental Menor participam muito menos que os outros. Além disso, os de Ensino Fundamental Maior, também, participam menos que os analfabetos. A maior participação dos que estão no Ensino Médio talvez seja motivada pela pressão ocasionada por novas aspirações de vida, inclusive, pela necessidade de buscar outras referências na vida social, ou outro aspecto a ser considerado. No caso dos analfabetos, os motivos são mais da ordem da sobrevivência, do problema concreto, do imediato. Por isso buscam a participação comunitária.

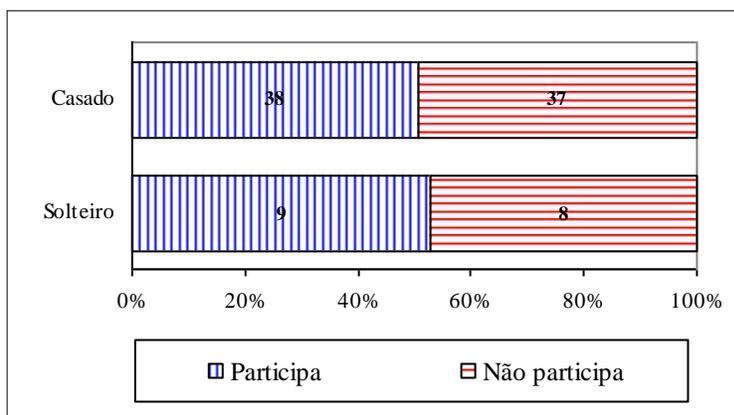
27. Ato de participar ou não de ACs x Estado Civil

Tabela 27

Estado civil	Participação em ACs		Total
	Sim	Não	
Solteiro	9 (52,9%)	8 (47,1%)	17 (100%)
Casado	38 (50,7%)	37 (49,3%)	75 (100%)
Total	47 (51,1%)	45 (48,9%)	92 (100%)

Teste Qui-cuadrado		
Valor da Estatística	GL	p-value
0,029	1	0,865

Gráfico 27



De acordo com os dados, as variáveis consideradas são independentes entre si, ou seja, não existe relação (p-v 0,865) entre estado civil e ato de participar ou não de atividades comunitárias. Tanto os solteiros como os casados participam com porcentagens quase iguais. Quase a metade dos moradores casados e solteiros de Matões participa de atividades comunitárias, e a outra metade não participa.

28. Ato de participar ou não de ACs x Ocupação Laboral

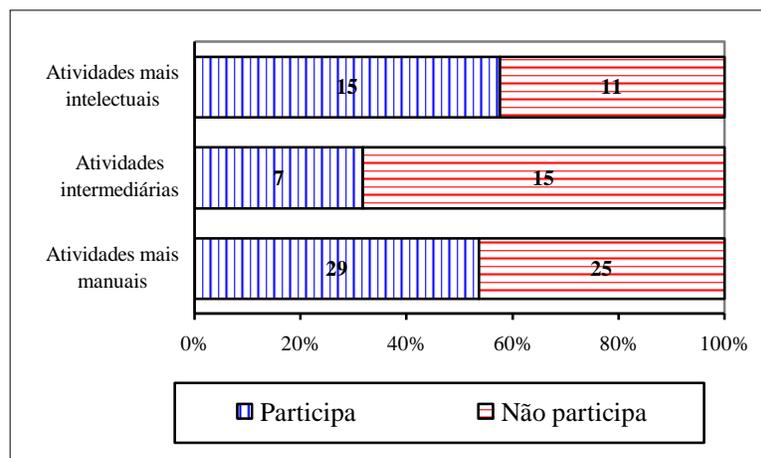
Tabela 28

Tipo de ocupação	Participação em ACs		Total
	Sim	Não	
Atividades manuais	29 (53,7%)	25 (46,3%)	54 (100%)
Atividades intermediárias	7 (31,8%)	15 (68,2%)	22 (100%)

Atividades intelectuais	15 (57,7%)	11 (42,3%)	26 (100%)
Total	51 (50%)	51 (50%)	102 (100%)

Teste Qui-cuadrado		
Valor da Estatística	GL	p-value
3,821	2	0,148

Gráfico 28



As variáveis consideradas são independentes entre si, não se verifica relação (p-v 0,148) entre ato de participar ou não de atividades comunitárias e tipo de ocupação laboral. As ocupações claramente manuais e as ocupações claramente intelectuais apresentam porcentagens elevadas não só com relação ao ato de participar, como também com relação ao ato de não participar de atividades comunitárias, sendo mais elevadas para o ato de participar. Enquanto as ocupações intermediárias (que variam entre as atividades manuais e as intelectuais) estão menos presentes no ato de participar e mais presentes no ato de não participar, que as outras ocupações.

Em Matões, tanto aqueles que têm melhores condições sócio-econômicas, como os de atividade menos remuneradas, participam e não participam de atividades comunitárias, com porcentagem um pouco mais elevada dos que participam. Talvez isto ocorra porque estamos tratando da zona rural, onde em geral os moradores de atividades mais intelectuais não se encontram tão distantes dos de atividades mais manuais. A interação social entre eles é de convivência, inclusive de parentesco. Os três tipos de ocupações muitas vezes estão presentes na mesma família ou entre vizinhos, o que não ocorre nos lugares mais urbanizados, pois nestes a diferença entre os dois tipos de atividades laborais é grande, inclusive de renda.

d. Relação entre consciência e ato de participar ou não de ACs, por escolaridade e ocupação laboral

29. Consciência x Ato de participar ou não de ACs por nível de Escolaridade

Tabela 29

Escolaridade	Participação	Tipo de Consciência			Total
		Mágico	Ingênuo	Crítico	
Analfabeto	Participa	2	10	---	12
	Não participa	9	---	---	9
	Total	11	10	---	21
1ª grau menor	Participa	3	10	1	14
	Não participa	20	4	---	24
	Total	23	14	1	38
1ª grau maior	Participa	4	10	---	14
	Não participa	6	7	---	13
	Total	10	17	---	27
2ª grau	Participa	---	4	7	11
	Não participa	1	4	---	5
	Total	1	8	7	16
Total		45	49	8	102

Gráfico 29.1. Consciência x Ato de participar ou não de ACs, com analfabeto

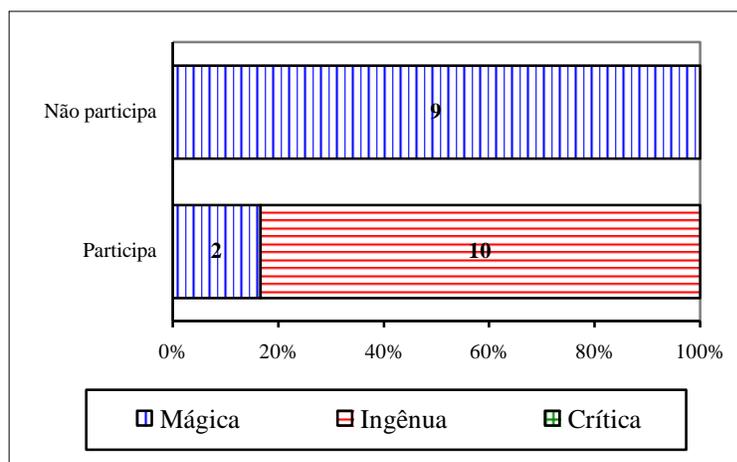


Gráfico 29.2. Consciência x Ato de participar ou não de ACs, com 1ª grau menor

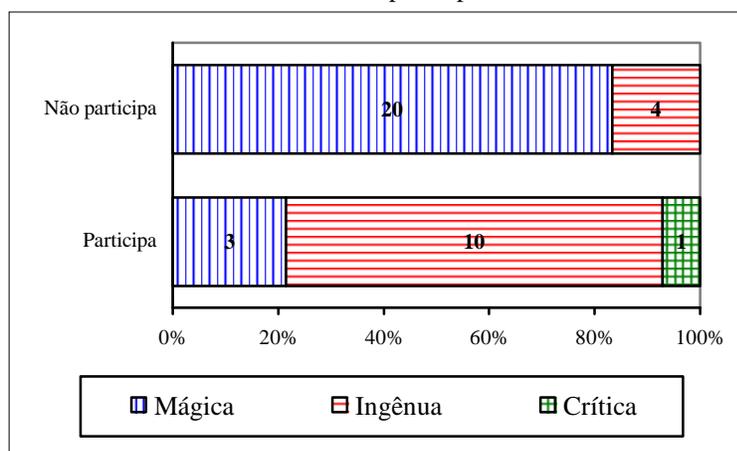


Gráfico 29.3. Consciência x Ato de participar ou não de ACs, com 1º grau maior

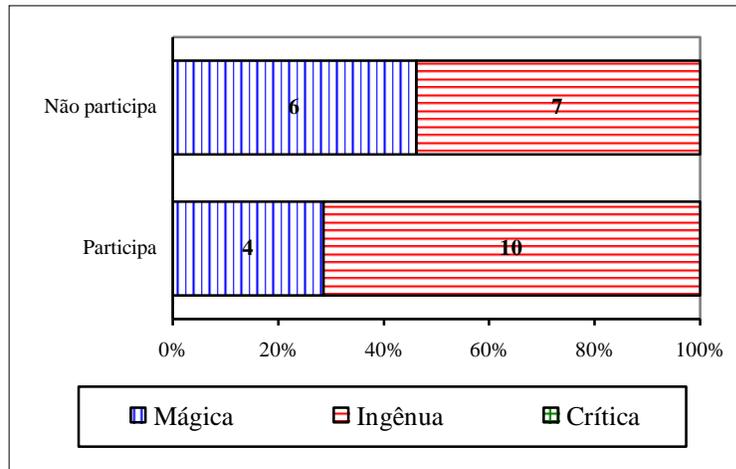
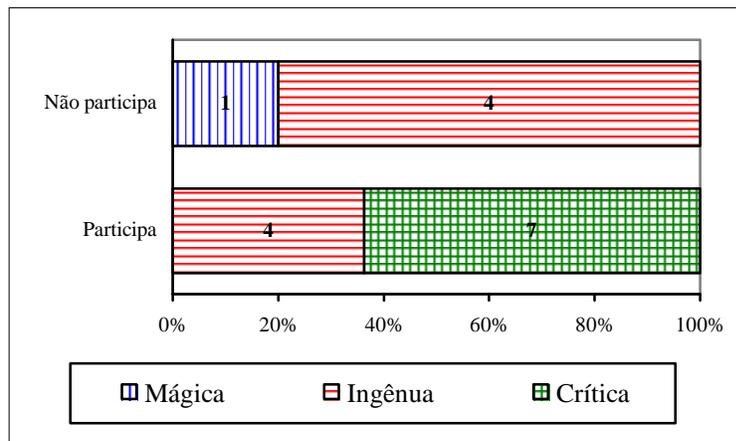


Gráfico 29.4. Consciência x Ato de participar ou não de ACs, com 2º grau



Como mostram a tabela 29 e os gráficos 29.1, 29.2, 29.3 e 29.4, à primeira vista, a escolaridade associada ao ato de participar apresenta forte relação com o tipo de consciência. Em todos os níveis, analfabeto e com escolaridade, os participantes de atividades comunitárias têm mais consciência transitiva (ingênua e crítica), enquanto os que não participam têm mais consciência semi-intransitiva mágica.

A consciência mágica, nos moradores não participantes, predomina nos analfabetos e nos de Ensino Fundamental Menor, é quase equivalente à ingênua nos de Ensino Fundamental Maior e é muito reduzida nos do Ensino Médio. Nos que participam, porém, a consciência mágica encontra-se reduzida nos analfabetos, nos de Ensino Fundamental Menor e nos de Ensino Fundamental Maior, e não se apresenta nos do Ensino Médio.

No caso da consciência ingênua, nos que não participam, não se encontra presente nos analfabetos, tem uma presença muito baixa nos de Ensino Fundamental Menor e é quase equivalente à consciência mágica nos de Ensino Fundamental Maior. É bastante presente nos de Ensino Médio. Nos que participam, vemos que a consciência ingênua se encontra com grande presença nos analfabetos, nos de Ensino Fundamental Menor e Maior, e uma certa presença nos de Ensino Médio. No caso da consciência crítica, nos que não

participam, sua presença é praticamente inexistente, enquanto que nos moradores que participam é bastante presente nos que cursam o Ensino Médio.

30. Consciência x Ato de participar ou não de ACs, por tipo de Ocupação Laboral

Tabela 30

Tipo de Ocupação	Participação	Tipo de Consciência			Total
		Mágico	Ingênuo	Crítico	
Atividades manuais	Sim	7	20	2	29
	Não	22	3	---	25
	Total	29	23	2	54
Atividades Intermediárias	Sim	1	6	---	7
	Não	9	6	---	15
	Total	10	12	---	22
Atividades intelectuais	Sim	1	8	6	15
	Não	5	6	---	11
	Total	6	14	6	26
Total		45	49	8	102

Gráfico 30.1. Consciência x Ato de participar ou não de ACs, com ocupações manuais

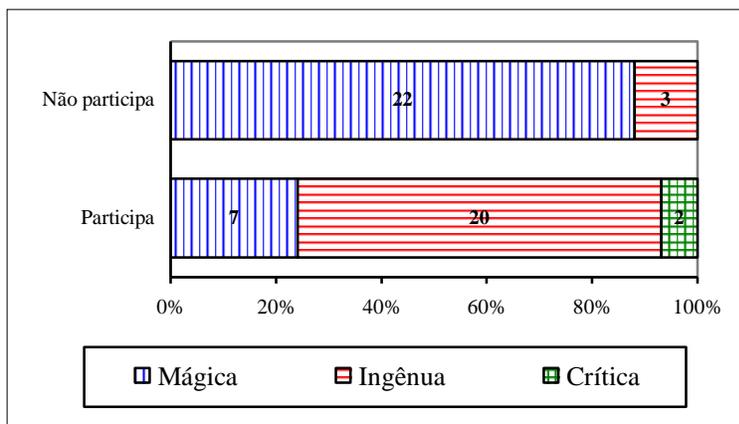


Gráfico 30.2. Consciência x Ato de participar ou não de ACs, com ocupações intermediárias

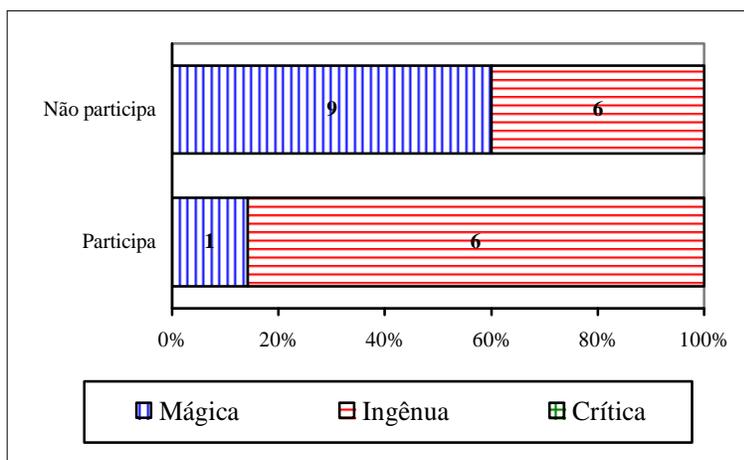
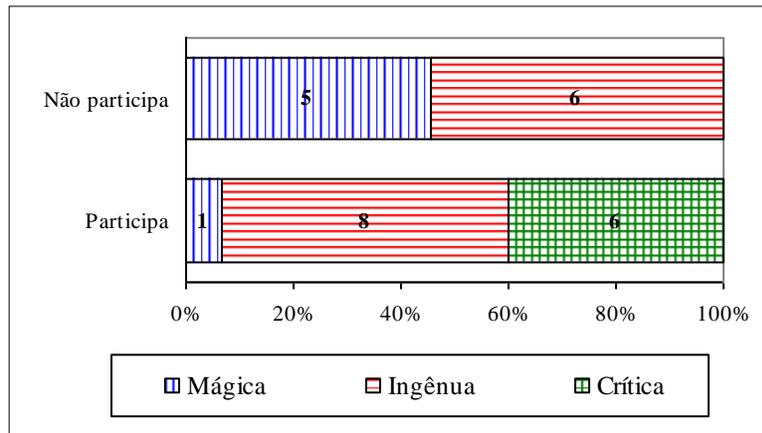


Gráfico 30.3. Consciência x Ato de participar ou não de ACs, com ocupações intelectuais



Como se vê na tabela 30 e nos gráficos 30.1, 30.2 e 30.3, a combinação da ocupação laboral com o ato de participar ou não de atividades comunitárias, quanto a verificar uma maior influência sobre a consciência, isso não ocorre. Esta combinação, aparentemente, não influi mais que a ocupação e a participação tomadas isoladamente.

Os resultados da associação das três variáveis não são conclusivos. Trata-se de uma primeira aproximação. Para se avançar nessa análise, empregamos a regressão logística, cujos resultados veremos a seguir.

e. Influência das variáveis ato de participar ou não de ACs, escolaridade e ocupação laboral, tomadas em conjunto, sobre a consciência pessoal.

Uma vez confirmada pela análise bivariante (item 6.3.2.b.) a relação significativa entre a variável consciência e cada uma das variáveis consideradas - ato de participar ou não de atividades comunitárias, escolaridade e ocupação laboral - aplicamos então o teste de regressão logística para verificar o impacto das três variáveis, tomadas em conjunto, sobre a consciência.

Não incluímos a variável “Estado Civil” por ter esta baixa relação significativa com a consciência pessoal.

Na análise adotamos a seguinte equação inicial:

$$C \longrightarrow f(\text{ato de participar ou não} / \text{escolaridade } 1, 2, 3, 4 / \text{ocupação } 1, 2, 3)$$

	Value	Freq	Parameter Coding		
			(1)	(2)	(3)
ESCOLARIDADE					
Analfabeto	1	21	1,000	,000	,000
1º grau menor	2	38	,000	1,000	,000
1º grau maior	3	27	,000	,000	1,000
2º grau	4	16	,000	,000	,000

OCUPAÇÃO (2)

Atividade mais manual	1	54	1,000	,000
Atividade intermediária	2	22	,000	1,000
Atividade mais intelectual	3	26	,000	,000

ATO DE PARTICIPAR OU NÃO

Sim	1	51	1,000
Não	2	51	,000

Model	Chi-Square	df	Significance
	48,326	6	,0000

Classification Table for CONSCIÊNCIA (2)

The Cut Value is: ,50

Observed	Predicted			Percent Correct
	semi-intransitiv	s	I t	
semi-intransitiv	s I	35	I 10	77,78%
transitiva	t I	11	I 46	80,70%
Overall				79,41%

----- Variables in the Equation -----

Variable	B	S.E.	Wald	df	Sig
ESCOLARIDADE			6,1081	3	,1065
ESCOLAR(1)	-2,8952	1,3766	4,4233	1	,0355
ESCOLAR(2)	-2,9831	1,2653	5,5585	1	,0184
ESCOLAR(3)	-2,2135	1,2581	3,0958	1	,0785
OCUPAÇÃO			3,7106	2	,1564
OCU2(1)	-,9053	,8222	1,2124	1	,2709
OCU2(2)	,4228	,8644	,2392	1	,6248
PARTICIP (1)	2,8630	,6073	22,2275	1	,0000
Constant	1,7680	1,1236	2,4758	1	,1156

Os resultados formam a seguinte equação final:

$$C \longrightarrow f \text{ (ato de participar / escolaridade 1, 2)}$$

Podemos ver nos resultados que não se verifica a influência da ocupação laboral sobre a consciência, ao contrário do forte impacto que a consciência pessoal recebe do ato de participar de atividades comunitárias e, também, da influência significativa da

escolaridade em seus níveis de analfabeto e de Ensino Fundamental Menor. Temos de considerar que, apesar de a categoria analfabeto fazer parte da variável escolaridade e se apresentar como um de seus dois níveis significativos com relação a influir na consciência, esta categoria significa nenhuma escolarização, ou seja, os analfabetos obviamente não estão em uma escola, não são sequer participantes de programas de alfabetização.

Há que se observar nos resultados a ausência dos dois níveis mais altos de escolaridade considerados (Ensino Fundamental Maior e Ensino Médio) e somente a presença significativa do Ensino Fundamental Menor nos resultados da análise multivariante.

Os gráficos 29.3 e 29.4 mostram que há certa relação entre os níveis mais altos de escolaridade e a consciência, quando os consideramos conjuntamente com a participação. Porém, quando os relacionamos por meio da regressão logística, a consciência com o conjunto: escolaridade, participação e ocupação laboral, os níveis Ensino Fundamental Maior e Ensino Médio deixam de ser visíveis, não significativos, enquanto que os níveis Analfabeto e Ensino Fundamental Menor se apresentam significativos.

Diante do exposto e, também, da tabela e gráfico 18 e gráfico 29, é evidente a influência do ato de participar de atividades comunitárias no desenvolvimento da consciência dos analfabetos. Isto nos leva a dizer que a atividade comunitária exerce uma grande influência sobre a consciência, assim como a escolaridade primária, quando consideramos o conjunto dos dados analisados (análises bivariante e multivariante).

As duas variáveis consideradas em conjunto (participar de atividade comunitária e escolaridade) são fundamentais para o aprofundamento da consciência, já que levam o morador a passar de uma consciência semi-intransitiva (mágica) a uma consciência transitiva (ingênua ou crítica); algo que não acontece com a variável ocupação laboral. Por outro lado, a variável “ato de participar de atividades comunitárias” influi muito mais sobre a consciência, independentemente das outras variáveis consideradas, como a escolaridade.

7. DISCUSSÃO E IMPLICAÇÕES DOS RESULTADOS

A partir da análise realizada, algumas questões merecem destaque e devem ser discutidas. Vejamos: características da amostra; tipos de consciência; relação entre as variáveis estudadas; diálogo, conhecimento crítico e ação solidária; exercício de liderança; e desenvolvimento comunitário.

7.1. CARACTERÍSTICAS DA AMOSTRA

Quadro I

<p><i>Idade média</i> – 37 anos <i>Gênero</i> – pouco predomínio dos homens (52%) <i>Escolaridade</i> – predomínio do 1º grau menor (37,2%) <i>Analfabetos</i> – alto o índice de analfabetos (20,6%) <i>Estado civil</i> – 73,5% são casados <i>Ocupação laboral</i> – predominam as donas-de-casa (27%) e os agricultores (25%) <i>Participantes em atividades comunitárias</i> – 50% <i>Tipo de atividade comunitária</i> – predomina a de cooperação/produção (39,2%) <i>Tempo médio de participação em atividades comunitárias</i> – 8 anos <i>Frequência média mensal de participação</i> – 16 dias <i>Papel que mais se exerce na atividade</i> – participante de reuniões e executante das decisões (39,2%) <i>Modo mais comum de participar</i> – debatendo e propondo (49,1%) <i>Tipo de consciência</i> – pouco predomínio da consciência ingênua (48,1%) sobre a consciência mágica (44,1%). A crítica se apresenta muito baixa (7,8%)</p>
--

A população rural entrevistada é jovem e tem um nível de escolaridade baixo, ademais inclui um número considerável de analfabetos. Os homens e as mulheres participam de atividades comunitárias, especialmente nas de cooperação/produção (atividades produtivas). Com relação às ocupações laborais, as mulheres trabalham em casa e os homens no campo. É muito alto o número de casados. A metade dos moradores participa de atividades comunitárias e participa muito, mas durante um breve período de suas vidas. Durante o período de participação esta é intensa, pois eles debatem, propõem idéias nas reuniões e buscam executar as decisões tomadas.

Podemos dizer que boa parte da população de Matões é solidariamente ativa, participa em favor do desenvolvimento de sua comunidade, apesar de que o aprofundamento da consciência continua baixo. Se vê que a consciência semi-intransitiva mágica está sendo superada pela consciência transitiva (ingênua e crítica).

De acordo com a tabela e o gráfico 12, vemos que a consciência mais avançada, a consciência crítica, está presente minimamente. Isso é compreensível dado o baixo nível de desenvolvimento da zona rural. Por outro lado, o nível mágico e o nível ingênuo são os predominantes, sendo este último impulsionado, também, pela existência de ações pontuais de desenvolvimento sócio-econômico (FREIRE, 1994), incluindo aí as atividades comunitárias aqui estudadas.

De qualquer modo, os dados revelam uma tendência positiva da população de Matões para o futuro, se considerarmos a porcentagem de participação, o papel que mais exercem os moradores nas atividades, o modo de participar e a superação da consciência semi-intransitiva pela consciência transitiva. A mudança na consciência dos moradores é

lenta com relação ao tempo médio de participação, entretanto, é um indicador de desenvolvimento e leva à participação social.

Como já vimos na contextualização da amostra, apesar de as condições sociais e econômicas de Matões não serem boas, as atividades comunitárias ali existentes se caracterizam como impulsionadoras de desenvolvimento. A metade de sua população participa e existe uma mudança na consciência de seus moradores.

Na zona rural do Nordeste do Brasil predominam características mágicas, messiânicas, de dependência e submissão, quase sempre desfavoráveis à própria população. Os agricultores, em geral, são fatalistas e dependem muito dos fenômenos naturais. Sem dúvida tentam superar inúmeras dificuldades historicamente determinadas, principalmente no que se refere ao exercício de uma consciência mais transitiva e a busca de melhores condições de vida no campo.

Bem sabemos que o despertar da consciência tende a levar a população a lutar por mais escolarização e por atividades comunitárias geradoras de trabalho e renda, assim como a querer participar mais (inclusão social ativa) do controle do sistema de ação histórica da sociedade (TOURAINÉ, 1980) em que vive, mediante sua presença na tomada de decisão da comunidade, Prefeitura ou de outras instituições públicas na região. A população rural, todavia, tem um longo caminho a construir, mas existe cada vez mais a esperança de poder realizá-lo, pois esse despertar da consciência (transitiva) é, também, um despertar político (Freire, 1994b).

7.2. TIPOS DE CONSCIÊNCIA

Não buscamos a hierarquia pura e simples dos tipos de consciência, como se fossem níveis hierárquicos, pois, para nós, estes são formas diferenciadas de refletir a realidade, resultantes de um determinado modo de vida cultural. Além do mais, todos os tipos são importantes dependendo das condições de vida social, inclusive o nível semi-intransitivo mágico, o qual se caracteriza também, segundo Freire (1994b), como uma forma de adaptação e sobrevivência em situações de opressão e miséria.

Não obstante, esse tipo de consciência não permite aos moradores ler criticamente a realidade social, nem mudá-la segundo seus interesses e necessidades, pois sua consequência prática é ler a realidade segundo a ideologia das elites dominantes, ou seja, “a ideologia da classe dirigente se faz adotar pelas classes dirigidas” (RIVERA RAMOS, 1991:93). Para mudar a realidade social que oprime e coisifica o indivíduo, é necessário apreendê-la nos significados socialmente mais elaborados de suas relações sociais (consciência transitiva, conhecimento crítico) e atuar mediante formas coletivas mais elaboradas (diálogo, reflexão e ação solidária), como é o caso da atividade comunitária e dos movimentos sociais em geral.

O que buscamos, então, com os níveis de consciência de Paulo Freire, é mostrar que indivíduos de uma mesma comunidade rural, colocados em situações de atividades sociais distintas (ato de participar ou não de atividades comunitárias) passam a diferenciar-se no movimento interno de suas consciências (níveis distintos de consciência, diferenças na leitura do mundo e no sentido construído da realidade físico-social) e em suas práticas sociais. Quer dizer, um grupo reflete a realidade de modo dependente e submisso a uma concepção de realidade construída pelas elites dirigentes desde a colonização até hoje (predomínio da consciência semi-intransitiva mágica) e outro grupo reflete a realidade de modo mais próprio, ativo, emocional, crítico e solidário (predomínio da consciência

transitiva ingênua e crítica). O segundo grupo reconhece as condições sociais em que vive como socialmente injustas (e não magicamente injustas como no outro), e por isso tenta mudá-las por sua própria conta. Em um grupo observamos a existência de formas claras de ajuste à ideologia dominante - relações sociais de dominação (GUARESCHI, 1996); no outro, vemos o reconhecimento de sua capacidade de ler e transformar a realidade social injusta. Porém, nos dois grupos, pode-se encontrar uma insatisfação com a vida que levam no cotidiano de sua comunidade.

7.3. RELAÇÃO ENTRE AS VARIÁVEIS ESTUDADAS

7.3.1. Variáveis estruturais e ato de participar de atividades comunitárias

Quadro II

Variáveis Estruturais	valor da estatística	GL	p-value	teste
1. Idade	- 1,068	--	0,285	Kruskal-Wallis
2. Gênero	3,181	1	0,074	Qui-quadrado
3. Escolaridade	5,347	3	0,148	Qui-quadrado
4. Estado civil	0,029	1	0,865	Qui-quadrado
5. Ocupação laboral	3,821	2	0,148	Qui-quadrado

Os dados mostram que as variáveis: idade, gênero, escolaridade, estado civil e ocupação laboral não são significativas com relação ao ato de participar ou não de atividades comunitárias. Isto nos leva a considerar que a participação popular abrange distintos grupos de indivíduos e que, por isso, se pode observar na prática que os caminhos a seguir e os resultados a obter são diversos, atendendo deste modo aos diferentes agrupamentos sociais existentes em uma comunidade rural.

Conforme o Quadro II, é evidente que o ato de participar ou não de atividades comunitárias não se restringe a grupos específicos de idade, gênero, escolaridade, estado civil ou ocupação laboral. Nas práticas comunitárias, seja no meio rural ou no meio urbano, os moradores participam em função de suas necessidades e interesses, e estes não estão limitados a um grupo específico. Pessoas de diferentes idades, inclusive crianças, homens e mulheres de qualquer escolaridade ou ocupação laboral, casados, assim como solteiros, participam em distinta medida de atividades comunitárias, no caso da população pobre do Nordeste.

Tratando-se da “ocupação laboral”, Gil Lacruz (1997) demonstra que as pessoas de baixa renda (até R\$ 144,00 mensais) são as que mais participam de atividades comunitárias (p-235). Estamos de acordo com ela, pois sabemos que também no Brasil os indivíduos de menor poder aquisitivo são os que mais participam de atividades comunitárias.

Aqui, o nível de renda não é relevante, pois a população estudada é formada unicamente por pessoas pobres, vale dizer, pessoas com atividades laborais de baixa renda e com pouca variação salarial entre si, seja das que participam como das que não participam de atividades comunitárias.

No caso da escolaridade, os dados mostram até o nível de estudos secundários, e estes não são significativos. Não obstante, sabemos por experiência própria que os que receberam uma instrução técnica e superior participam em menor grau que os que somente cursaram os estudos primários e secundários.

Outro aspecto que nos chama a atenção é que o número de mulheres com relação ao número de homens é muito mais elevado no começo das atividades comunitárias, mas os homens aos poucos passam, também, a participar muito. Como as atividades comunitárias que participam os moradores entrevistados foram iniciadas há mais tempo, o gênero tampouco é significativo em nossa análise com relação ao ato de participar ou não delas.

7.3.2. Variáveis estruturais e consciência pessoal

Ao relacionar as variáveis estruturais com a consciência, vemos que algumas delas exercem um papel importante em seu desenvolvimento, como se vê no Quadro III.

Quadro III. Relação entre variáveis estruturais e consciência pessoal

Variáveis Estruturais	valor da estatística	GL	p-value	teste
1. Idade	2,260	--	0,323	Kruskal-Wallis
2. Gênero	0,564	2	0,754	Qui-quadrado
3. Escolaridade	41,791	6	<u>0,0004</u>	Qui-quadrado
4. Estado civil	6,016	2	<u>0,049</u>	Qui-quadrado
5. Ocupação laboral	15,051	4	<u>0,005</u>	Qui-quadrado
6. Participação (S/N)	31,567	2	<u>0,0004</u>	Qui-quadrado

No quadro III, é evidente a forte relação das variáveis “escolaridade” e “ato de participar de atividades comunitárias” com a consciência pessoal. Vemos, também, que, tanto a variável “ocupação laboral” (relação significativa baixa) como a variável “estado civil” (relação significativa muito débil) estão relacionados com a consciência em níveis diferentes de significação.

É corrente na Psicologia, na Educação e nas Ciências Sociais a compreensão de que existe uma influência da escolarização, do trabalho e das mudanças das condições sociais no desenvolvimento da consciência pessoal. Entretanto, com relação à influência direta da participação comunitária na consciência, não encontramos na literatura evidências em termos de provas objetivas, apesar de vários artigos e livros de Psicologia Social e de Psicologia Comunitária mencionarem as expressões conscienciação, conscientização, consciência crítica, desenvolvimento da consciência, tomada de consciência, autoconsciência, percepção da comunidade, mudança de mentalidade, etc.

No quadro III, e mais especificamente na tabela e gráfico 18 (ver análise dos dados), observamos uma grande diferença, com relação à consciência, entre os grupos de moradores que participam e os que não participam de atividades comunitárias. Isso nos leva a dizer que as atividades comunitárias dos moradores são importantes para o aprofundamento da consciência pessoal. É por esse motivo que destacamos aqui a importância (psicológica) da atividade comunitária para a Psicologia Comunitária.

As pesquisas de Luria (1987b) sobre a escolarização e as novas formas de trabalho coletivo, realizadas no Uzbequistão e Quirguízia, demonstraram que elas exercem grande influência no conjunto dos processos cognitivos e, por conseguinte, na consciência dos indivíduos situados em condições de baixo nível sócio-econômico e com uma forte repressão religiosa.

Tais pesquisas, realizadas por nós em condições únicas e irreproduzíveis (transição para as formas coletivas de trabalho,

revolução cultural), têm mostrado que ao mudar as formas básicas de atividade, ao assimilar a pessoa novos conhecimentos e ao passar a uma nova etapa da prática sócio-histórica, aparecem modificações capitais na mente do ser humano: estas não se limitam a ampliar seus horizontes intelectuais, mas criam também novas motivações para a atividade e modificam consideravelmente a estrutura dos processos cognitivos (LURIA, 1987b:186).

Por outro lado, em nossa pesquisa, como já temos visto, a escolarização também exerce uma grande influência sobre a consciência. Não obstante, há uma variante (gráfico 29.1 e item 6.3.2.e.) quanto ao fato de os analfabetos que participam terem, também, uma consciência mais transitiva ao compará-los com os que não participam de atividades comunitárias. Queremos dizer com isso que a atividade comunitária é muito mais importante do que imaginamos para o desenvolvimento da consciência pessoal dos moradores da zona rural.

7.3.3. Variáveis de participação e consciência pessoal

Quadro IV - Relação entre variáveis de participação e consciência pessoal

Variáveis de Participação	valor da estatística	GL	p-value	teste
1. Tempo de participação.	4,690	2	0,096	Kruskal-Wallis
2. Tipo de atividade	4,523	4	0,340	Qui-cuadrado
3. Frequência de participação	0,289	2	0,865	Kruskal-Wallis
4. Papel que exerce na atividade	14,039	4	0,007	Qui-cuadrado
5. Modo de participar na atividade	7,815	2	0,020	Qui-cuadrado

O ato de participar de atividades comunitárias tem a ver com a consciência, mas não apresenta relação significativa com as outras variáveis estruturais. Isto mostra que a opção de participar não depende, inclusive, da escolarização nem da ocupação laboral. Decidir participar de atividades comunitárias é consequência de um conjunto de fatores de ordem material, afetiva e social. Muitas vezes os moradores participam por que o vizinho convidou, vão por amizade, identificação ou por pensar que ali podem encontrar algo de bom para as suas vidas (esperança).

Por outro lado, observando os resultados do quadro IV, vemos que nem todos os aspectos considerados importantes na atividade comunitária são significativos, estão relacionados com a consciência. De acordo com o quadro, das cinco variáveis consideradas (tempo de participação, tipo de atividade comunitária, frequência de participação, papel que exerce e modo de participar), somente as duas últimas influem de fato.

Os resultados do tempo de participação (em anos) e da frequência mensal (em dias), não são relevantes, apesar da variável tempo de participação assinalar uma leve tendência a ser significativa. Por que isso ocorre? Podemos explicá-lo pelo fato de que as duas variáveis são características mais externas da participação comunitária, como também o é o tipo de atividade comunitária, que tampouco é significativo.

A análise das tabelas e gráficos 19 e 21 (item 6.3.2.b.), além da nossa própria experiência, nos levam a afirmar que as pessoas podem participar durante muito tempo e mudar muito pouco sua mente e sua prática coletiva. Participar regularmente, ao longo do

tempo, em qualquer atividade comunitária, sem considerar as características mais internas e mais dinâmicas da participação na atividade comunitária, como o diálogo-problematizador, a ação-reflexão e o exercício da liderança, é mais um “ativismo coletivo” que uma práxis individual e coletiva. Portanto, é razoável pensar que a atividade comunitária baseada no “ativismo” não é de fato uma atividade comunitária, e muito menos chega a ser algo significativo para o desenvolvimento do morador e de sua comunidade.

Com relação à importância do tipo de atividade comunitária (tabela e gráfico 20 do item 6.3.2.b.), até hoje pensávamos que certas atividades comunitárias não chegavam a modificar a consciência (como as de lazer e de ajuda funcional). A estas denominamos de atividades comunitárias de manutenção. Elas não levam diretamente a uma mudança na vida da comunidade nem na consciência do morador, mas apenas garantem o estado atual do funcionamento da vida mental e comunitária.

Neste tipo de atividade podemos mencionar a organização anual da festa do padroeiro da comunidade, as manifestações artísticas, o lazer e a recreação, a organização da liga de futebol, os clubes de serviço, as campanhas de vacinação, a ajuda assistencial aos necessitados, as associações comunitárias assistenciais, os grupos de oração, etc.

Por outro lado, entendíamos que as atividades de transformação seriam as atividades comunitárias que, de fato, levavam ao desenvolvimento do morador e da própria comunidade, tais como as de cooperação/produção e as de tipo político. Pertencem a este tipo de atividade a luta pela melhoria dos serviços públicos na comunidade, a reivindicação de mais escolas e empregos, participação na discussão sobre as prioridades de desenvolvimento da comunidade, elaboração e implantação conjunta de projetos sociais e econômicos na comunidade e participação nos movimentos sociais locais.

O que vemos nos resultados é algo diferente do que pensávamos, ou seja, o tipo de atividade comunitária (lazer/ajuda funcional, cooperação/produção e política) não exerce influência sobre a consciência. Isso também indica que qualquer tipo de atividade comunitária pode levar ao desenvolvimento da consciência dos moradores, bastando para isso que sejam realizadas levando-se em conta certos aspectos intrínsecos a elas, como temos observado anteriormente.

Não é propriamente a atividade comunitária como um todo (variáveis de participação) o que influi na consciência pessoal dos moradores. Somente o papel que o morador exerce e seu modo de participar são significativos na atividade comunitária.

O ato de participar de determinado modo das atividades comunitárias leva o morador a substituir a maneira de refletir a realidade de uma forma imediata, quase estática, dependente e ligada às suas necessidades concretas de sobrevivência, portanto, limitada em seus motivos e explicações, para uma forma de refleti-la em seu movimento e com um sentido de realidade que lhe permite reconhecer-se capaz de criar essa realidade social e fazê-la sua, em seu próprio ato de construir a vida comunitária.

Sabemos que a simples participação social, os recursos financeiros e os projetos técnicos de desenvolvimento local são importantes, porém insuficientes para o desenvolvimento da consciência, apesar de provocar mobilização e organização dos moradores a curto e médio prazos em torno de atividades produtivas que, aparentemente, mudariam as relações sociais e econômicas existentes. Isso é comprovado pela grande quantidade de projetos sócio-econômicos e “participativos” na zona rural que fracassaram, especialmente no Estado do Ceará.

Diante desse problema, atualmente, os esforços de cooperação e desenvolvimento (inclusive local) insistem em uma verdadeira participação social (sem demagogias e

manipulações políticas e institucionais). A esses esforços, ainda falta compreender a participação social como problema da consciência, um conceito também psicológico e não apenas sociológico e econômico, que é próprio da Psicologia Social e da Psicologia Comunitária. Por esse prisma o conceito de atividade comunitária a que estamos nos referindo vai mais além da simples “atividade de melhoria das condições de vida” (SANCHEZ, 1999:136).

A participação social sem uma perspectiva mais profunda (subjéctiva) do morador não leva a algo tão significativo em termos de desenvolvimento do indivíduo e, por conseguinte, de autonomia da comunidade. Musitu, Herrero e Gracia (1996) escrevem em seu artigo “Integração, participação comunitária e saúde mental: um estudo empírico de suas relações” que a simples participação comunitária (“medida objetiva de participação em associações e atividades da comunidade”) não está relacionada com a integração comunitária (“medida subjéctiva de identificação com a comunidade”), que é necessária conhecer, pois nos dados se vê que esta “apresenta maior relação com a saúde mental” (p.217). Dizem em suas conclusões:

Estes dados apóiam de forma empírica a idéia de que a mera participação em atividades da comunidade não pode equiparar-se a uma integração na comunidade e, portanto, as medidas objetivas de assistência a organizações e participação em atividades devem complementar-se com uma avaliação da percepção que o indivíduo mantém com respeito a essa comunidade (p. 217).

Os pesquisadores se referem à “percepção que o indivíduo mantém com respeito a essa comunidade”, quer dizer, a identificação do indivíduo com sua comunidade. Vemos aí algo mais, o sentido construído pelo morador sobre sua integração na comunidade. A construção do sentido é própria do movimento da consciência e não da linguagem.

Com a citação anterior pretendemos mostrar que a perspectiva psicológica está presente, queiramos ou não, nas práticas sociais, e que hoje deve ser considerada dentro do âmbito da participação social.

Contrastando com as perspectivas sociológicas e econômicas das práticas comunitárias, fica clara a importância da atividade comunitária em sua perspectiva psicológica, especialmente no que se refere à consciência pessoal e à integração instrumento-comunicação, que é inerente à própria estrutura da atividade comunitária. Nesta, são essenciais as ferramentas, os significados e sentidos, os sentimentos, a cooperação, o debate crítico como diálogo acerca dos problemas e da própria vida na comunidade, a participação ativa em todos os âmbitos da atividade comunitária e o exercício da função de liderança comunitária. Isto implica o ato de dizer sua própria palavra, debater idéias, dar sugestões no grupo, executar as decisões e exercitar funções de liderança (tabelas e gráficos 22 e 23).

Não há pensamento isolado, assim como não há homem isolado; todo ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e uma comunicação entre ambos, que se dá através de signos lingüísticos. O mundo humano é um mundo de comunicação. Corpo consciente (consciência intencionada ao mundo, à realidade), o homem atua,

pensa e fala sobre esta realidade, que é a mediação entre ele e outros homens, que também atuam, pensam e falam (FREIRE,1993:74).

Aqui está presente uma base pedagógica que, às vezes, não é comum na escolarização nem no trabalho, baseada no diálogo-problematizador, no conhecimento crítico e na ação solidária.

7.3.4. Escolaridade, ocupação laboral e participação (tomadas em conjunto) com relação à consciência pessoal

Ao analisarmos a influência do conjunto das variáveis mais significativas (escolaridade, ocupação laboral e participação em atividade comunitária) sobre a consciência pessoal, verificamos que a variável que mais se destaca é a “participação em atividades comunitárias”. O que chama a atenção aqui é a ausência de influência sobre a consciência da variável “ocupação laboral” e a influência da variável “escolaridade” somente em seu nível mais baixo (Ensino Fundamental Menor).

Por que o trabalho aqui não é tão importante para o desenvolvimento da consciência pessoal?

Por que somente o Ensino Fundamental Menor, e não os outros níveis de ensino, é que influi sobre a consciência pessoal?

Segundo Luria, isso não teria lugar, pois em sua pesquisa realizada em 1931-1932, no Uzbequistão e Quirguízia, em povoados que viviam desde há séculos na miséria econômica e no analfabetismo (conforme já vimos), ficou claro que ocorriam mudanças na atividade consciente dos adultos expostos a diferentes contextos de trabalho e a níveis mínimos de escolarização, dados estes também obtidos por Scribner (apud COLE,1974).

Aqui, não podemos fazer uma comparação tão direta entre as duas realidades culturais (a nossa e a dos povos soviéticos de Luria). Sabemos que, além das diferenças entre os povos estudados por Luria e a zona rural do Ceará, principalmente no que se refere a suas histórias, culturas e tecnologias das duas épocas (como o fato de que hoje existe televisão e outras tecnologias de comunicação e transportes que antes não existiam), há também muitas semelhanças no fato de que as duas regiões estão implicadas (em épocas distintas) em questões relacionadas com a miséria, o desenvolvimento sócio-econômico, a industrialização do campo, o analfabetismo, a escolarização, a participação social e a politização do povo.

Por que então o trabalho e a escolarização são menos importantes para a consciência do que a atividade comunitária em nossa pesquisa?

Há algo que falta ou se apresenta deformado na atividade laboral e na escolarização em Matões que impede o aprofundamento da consciência e que está presente na atividade comunitária?

A Teoria Histórico-Cultural da Mente demonstra que o trabalho e a escolarização são importantes para o desenvolvimento da consciência, mas aqui existe algo que não se encaixa, que requer uma explicação. Para isso, necessitamos debater um pouco mais sobre a atividade laboral e a escolarização, em alguns aspectos de sua realização.

Em primeiro lugar, pensamos que a situação revolucionária, existente na época da pesquisa de Luria, levava a um trabalho e a uma escolarização de âmbito revolucionário,

pelo fato de estarem direcionados para a construção de um novo homem e de uma sociedade soviética. Havia um clima de participação, de compromisso e de futuro, distinto do clima que em geral encontramos na atividade laboral e na escolarização na zona rural do Nordeste brasileiro atual – que é de exploração, submissão e alienação dos trabalhadores rurais.

Diante de tal fato podemos dizer que o trabalho e a escolarização não são necessariamente propulsores do desenvolvimento da consciência, inclusive podem levar a uma consciência parcial ou alienada mediante um trabalho alienado (LEONTIEV, 1978; CODO, 1990), ou uma “educação bancária” (FREIRE 1994; VITÓN DE ANTONIO, 1998). Para que influam é necessário que se realizem sob determinadas condições sociais e pedagógicas de interação, comunicação e transformação. Assim poderá haver correspondência entre trabalho ou escolarização e desenvolvimento da consciência.

Outro aspecto a considerar é que, possivelmente, o fato de o morador se alfabetizar e de se iniciar na primeira fase da escolarização, já provoca mudanças profundas na consciência (maior exercício sistemático da conversação, reflexão e aumento da capacidade de abstração e generalização), ainda que esta continue exigindo uma pedagogia participativa, crítica e dialógica para seguir se desenvolvendo, quer dizer, aumentando continuamente a transitividade com o mundo. Isto pode explicar a não influência dos outros graus de escolaridade que, possivelmente, estão baseados em uma “pedagogia bancária”, como é comum na zona rural (FREIRE, 1994b). Possivelmente, durante a alfabetização e os passos seguintes da escolarização inicial (mesmo bancária), há uma abertura da mente, um salto a partir de uma consciência mais fechada que, no decorrer de mais escolarização do tipo bancário, vai-se estagnando, se domesticando, se fazendo parcial, conseqüentemente, deixando de influir mais sobre a consciência, ao contrário da alfabetização e da escolarização inicial, que são momentos de descobertas existenciais mais intensas do morador sobre si mesmo e o mundo social e letrado. Aqui, parece que há um elemento valorativo-emocional, de entusiasmo, de identificação, de sentido, que se perde através da educação bancária, da mesmice e da apatia da relação professor(a)-aluno(a) na sala de aula.

Tomando os resultados em conjunto, pensamos que o trabalho profissional nem o ensino, em Matões, contemplam aspectos-chaves da atividade produtiva e da aprendizagem, propostos por aqueles que seguem uma linha histórico-cultural de desenvolvimento da consciência mediante uma determinada orientação educativa, como a de Vygotski e seus colaboradores, e a de Freire e seus seguidores (CASTORINA, 1996).

Poderíamos discutir amplamente sobre os resultados, porém o mais importante é saber que estes apontam na direção da importância da atividade comunitária para o desenvolvimento da consciência dos moradores, independentemente das variáveis estruturais estudadas, como a escolarização e a ocupação laboral.

Não negamos a importância da ocupação laboral nem da escolarização. Não obstante, nem toda atividade produtiva ou escolarização leva ao desenvolvimento da consciência. A atividade laboral ou escolar deve se realizar tomando-se por base a interação social, a problematização, o diálogo solidário, a reflexão crítica em grupo e o exercício da liderança. Não sendo assim, favorece pouco o trânsito de uma consciência semi-intransitiva mágica a uma consciência transitiva ingênua ou crítica, como acontece através de uma deformada atividade comunitária, isto é, aquela que é descaracterizada de seus elementos constituintes mais significativos, antes mencionados.

Podemos dizer que a consciência transitiva surge como produto do desenvolvimento educativo e laboral, do desenvolvimento cultural de uma comunidade rural mediatizado por

fatores significativos da própria atividade comunitária que, inclusive, podem fazer parte das atividades laborais e da escolarização, como propõem as novas teorias da educação (CASTORINA, 1996) e do trabalho (ALTINA et al, 1998).

7.3.5. Sentido da influência: atividade comunitária —→ consciência pessoal

Uma das questões que podemos estabelecer neste estudo é o “sentido da influência” entre atividade comunitária e desenvolvimento da consciência. Podemos pensar, por exemplo, que a participação ativa em atividades comunitárias influi sobre a consciência, como aqui se vê nos resultados. Mas, também, é possível indagar se os que buscam participar em atividades comunitárias já têm uma consciência mais desenvolvida e por isso decidem participar, ou seja, a consciência pessoal desenvolvida por outras atividades, ou por fatores intrínsecos (maturação) ou constitutivos da vida da pessoa, leva o morador a decidir participar de atividades comunitárias.

As duas proposições apresentadas são válidas e isso é uma importante questão a se esclarecer. Não obstante, nossos resultados mostram que o desenvolvimento da consciência é muito influenciado pela atividade comunitária, independentemente das outras variáveis, apesar de que a atividade comunitária integrada à escolarização primária de adultos (Alfabetização e Ensino Fundamental Menor) pode exercer influência ainda maior que as duas variáveis tomadas em separado.

Ao analisar a situação do analfabeto nos resultados, perguntamos:

Que outras atividades, além da atividade comunitária, poderiam provocar o desenvolvimento da consciência dos moradores analfabetos de Matões?

É possível que a escolarização exerça uma influência tanto nos que participam como nos que não participam. Aqui existe uma relação significativa entre a escolaridade e a consciência, como também existe entre esta e a ocupação laboral (tabelas e gráficos 15 e 17). Entretanto, isto acontece quando não está presente a variável “participar de atividade comunitária”. Ao se combinarem as variáveis consideradas (d e e do ítem 6.3.2), mediante a regressão logística, fica evidente, sobrepondo-se às outras duas variáveis, a influência da atividade comunitária no desenvolvimento da consciência. Por outro lado, a ocupação laboral deixa de influir e a escolarização passa a influir somente em seu nível de Ensino Fundamental Menor.

Vemos, então, que os que participam de atividades comunitárias, em qualquer nível de escolaridade e em qualquer tipo de ocupação laboral, apresentam uma consciência mais desenvolvida que os que não participam. Aqui tampouco podemos pensar que os moradores buscaram escolarizar-se porque já tinham uma consciência mais desenvolvida.

A atividade comunitária, de fato, influi sobre a consciência, leva o analfabeto ao desenvolvimento de certas atividades mentais próprias de atividades reflexivas e críticas existentes em determinados modelos de educação escolar e do trabalho. Modelos estes distintos dos tradicionais (modelos de dominação, autoritários), ainda bastante utilizados.

O desenvolvimento das funções mentais superiores, como a consciência, “a senhora de todas as funções”, não se dá de maneira espontânea. Necessita da participação do indivíduo, de sua presença ativa no mundo, além do mais, requer a mediação realizada por outros, especialmente aqueles que estão em um papel mais elaborado de sua atividade social (facilitadores, educadores, animadores, etc), conforme demonstrado pela Teoria Histórico-Cultural da Mente e pela Pedagogia da Libertação.

As questões acerca do desenvolvimento da consciência, afastadas de uma ação concreta na realidade, se opõem às pesquisas mais recentes (FLECHA, 1997; KOHL, 1996; FERRERO, 1996; DAMKE, 1995; TALIZINA, 1988), que reafirmam os estudos de Vygotski com relação à formação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores mediante a atividade prática (educação mediatizada por outros e pelos objetos da situação experimentada).

Do exposto até agora, temos de compreender o mais essencial: não é a escolarização, a ocupação laboral nem a própria atividade comunitária em si o fundamental, apesar de importantes para a consciência, mas as questões propostas pela Teoria Histórico-Cultural da Mente e pela Educação Libertadora com relação à aprendizagem e ao desenvolvimento da consciência. Obviamente, das três variáveis, até hoje, somente a atividade comunitária, de modo mais incisivo e conforme a vemos, contém em sua estrutura aspectos relativos à cooperação, ao exercício de liderança situacional e ao diálogo-problematizador orientado para a autonomia.

Alguns modelos de educação e de trabalho apresentam estes elementos, porém não são predominantes, nem nas grandes cidades e muito menos na zona rural.

Consideramos que o mais básico e determinante da influência da atividade comunitária sobre a consciência está na existência, na própria atividade comunitária, da unidade instrumento-comunicação, isto é, ação instrumental (transformação da realidade) e ação comunicativa (diálogo-problematizador), e no modo de vida solidário em que se realiza tal atividade, a qual se inclui em um âmbito maior, o do processo histórico-cultural da comunidade.

7.4. DIÁLOGO-PROBLEMATIZADOR, CONHECIMENTO CRÍTICO E AÇÃO TRANSFORMADORA E SOLIDÁRIA

São condições próprias da atividade comunitária, tal como a concebemos. Estão presentes tanto no “papel que o morador exerce na atividade comunitária” como em seu “modo de participar” nessa mesma atividade.

- . *Papel que exerce:* a) só participante de reuniões; b) participante delas e executor das decisões tomadas no grupo; c) membro de alguma coordenação de tarefa; d) coordenador da atividade comunitária.
- . *Modo de participar:* a) participa calado; b) pergunta pouco, só para se esclarecer sobre o tema; c) debate as idéias em discussão; d) debate as idéias e propõe medidas de ação.

No papel exercido encontramos a possibilidade de o morador exercitar ou não uma função de liderança na atividade comunitária; enquanto no modo de participar, por outro lado, temos o exercício da autonomia e da identidade pessoal por parte do morador. Aqui se encontra o ato de dizer ou não dizer sua própria palavra (seu sentido da realidade), o ato de debater ou não suas idéias e as dos demais e dar sugestões ou não ao grupo e o ato de executar ou não as decisões tomadas.

Quando um dos moradores faz uso da palavra, ao ser estimulado por outros ou por sua própria decisão para dizer algo, e depois outro morador toma a palavra, e outro mais, e

assim sucessivamente, significa que a palavra circula de consciência em consciência para, aos poucos, se transformar em ação concreta. Significa um compartilhar de experiências e conhecimentos, além de implicar o intercâmbio de idéias e de consciências. Significa, então, construir coletivamente um conhecimento que é crítico, mediante o diálogo e a problematização de situações, a construção de um problema e de sua solução prática e solidária. Todos se influenciam mutuamente, cada um reconhece o outro como capaz para fazer uso da palavra; todos sabem que podem se expressar, falar, trocar conhecimentos e assim acrescentar algo a questões que inclusive conhecem muito pouco com relação a outros que as conhecem melhor.

O processo de intercâmbio solidário da palavra leva ao conhecimento crítico e à ação consciente entre aqueles que expressam através da palavra a realidade em que vivem, bem como leva ao surgimento de lideranças, de moradores escolhidos para coordenar alguma tarefa, uma atividade comunitária completa ou a própria associação comunitária se existe.

O diálogo-problematizador, o conhecimento crítico e a ação transformadora e solidária são temas de comunicação e libertação humanas (humanização) frente à realidade, seja opressora ou não, seja de natureza econômica, social, religiosa, cultural ou outra. São categorias que nas obras de Fiori, Freire, Dussel, Habermas, Vygotski, Damke, Flecha, Lane, Martin-Baró e tantos outros possuem um sentido de libertação e desenvolvimento humano, de desenvolvimento moral, de igualdade nas diferenças, de comunicação entre consciências e de aproximação mais crítica, reflexiva, da realidade. Para nós, também, adquirem um sentido de desenvolvimento comunitário e se apresentam como conceitos-chaves em Psicologia Comunitária.

Na Espanha, mais propriamente em um bairro de operários de Barcelona, segundo Flecha (1997), muitas lutas foram travadas e vencidas na década de 80 mediante assembleias e reuniões onde todo mundo podia dizer o que pensava e sentia. Os indivíduos eram sujeitos de suas próprias ações. Mais recentemente, nos anos 90, ainda na Espanha, surgiu a experiência denominada “Tertúlias Literárias” (FACEPA, 1999), nas quais o conhecimento literário é construído e reconstruído a partir do diálogo entre os participantes e onde se entrelaçam obras como a de Garcia Lorca e a vida mesma dos participantes. Vê-se aqui um modo pedagógico e democrático de realizar a tertúlia, importante tanto para o aprofundamento da consciência pessoal e do conhecimento crítico dos vizinhos como para a própria vida comunitária do bairro. As rodas de conversação (tertúlias) se constituem como uma experiência de “aprendizagem das pessoas adultas através do diálogo”.

Esses diálogos têm lugar no Centro de Educação de Pessoas Adultas da Verneda de Sant Martí, coordenado durante vinte anos de forma dialógica. Esta entidade foi fundada pelos movimentos populares de um bairro operário de Barcelona. Conjuntamente com outros coletivos da zona, tem promovido e alcançado a transformação da paisagem urbanística, cultural e comunitária, atingindo diversas redes de solidariedade e bem-estar (FLECHA, 1997:11).

7.5. EXERCÍCIO DA LIDERANÇA

Os modelos de liderança evoluíram, desde Lewin (1972,1973), tentando abranger fenômenos complexos da vida social, especialmente as questões das minorias e dos grupos.

De certo modo, seguimos até hoje nos baseando nesses estudos clássicos, além de outros como os de McGregor (1974), Blacke e Mouton (1974), Blanchard e Hersey (1973), Reddin (1974), Likert (1975) e outros (ODA,1975).

O líder surge das dinâmicas sociais. Quando estas se baseiam em relações igualitárias, os líderes que daí surgem têm maiores condições de exercitar sua liderança por meio de práticas democráticas.

No caso dos movimentos sociais, Freire (1980) fala do líder revolucionário ou educador, aquele que exerce sua influência por meio do diálogo-problematizador e de uma relação sujeito-sujeito. Para ele, o líder educador (revolucionário) tem uma atitude autêntica e de aceitação do outro. Transita, entre o ato diretivo e o não-diretivo, com flexibilidade. É revolucionário, porque se orienta pela justiça social, a cidadania, a distribuição da riqueza coletiva e o controle do sistema de ação histórica da sociedade. Compartilha idéias e experiências e se baseia na pergunta em vez da resposta. Lida com o diálogo como método de libertação e desenvolvimento de si e do outro. Sua crença é a de que ninguém ensina a ninguém, porém juntos aprendem e apreendem o mundo, sendo este quem educa a todos.

Os líderes tem que compreender que sua própria convicção da necessidade de uma luta – dimensão indispensável da sabedoria revolucionária – ninguém a deu, se é autêntica; porque tal convicção não se pode empacotar e vender, mas se consegue por uma ação e uma reflexão conjuntas. O próprio compromisso dos líderes com a realidade, em uma situação histórica, é o que os leva a criticar esta situação e a pretender mudá-la. (...) O líder deve saber que a luta começa quando os homens reconhecem que foram destruídos. Sabe que a propaganda e a manipulação - armas da dominação - não podem ser instrumentos de re-humanização (FREIRE, 1980:85).

Na vida comunitária é comum a relação democrática entre seus participantes, inclusive nos momentos de decisão sobre a quem ou quais destinar o que foi conquistado ou construído durante a atividade comunitária (ética comunitária). Nessa situação de abertura à igualdade nas diferenças se desenvolve um clima favorável à emergência e à aceitação de novos líderes comunitários que, por sua vez, estimulados pelos outros e pelo próprio exercício do papel de liderança, tendem a desenvolver mais ainda sua consciência no mundo e o compromisso com a comunidade.

Fases do processo de liderança comunitária (GÓIS, 1996)

1. Contexto de opressão e dominação (indivíduos oprimidos, objetos)

- Líderes coercitivos e/ou paternalistas;
- Consciência pouco transitiva ou mágica;
- Fase grupal: agregação (necessidade individual confusa).

2. Diminuição da relação de dominação

- Aumenta a interação entre o líder e os liderados e estes se expressam;
- Líderes paternalistas e/ou consultivos;
- Consciência mágica e/ou transitiva ingênua;
- Fase grupal: radial (necessidades individuais claras).

3. Surge a ação reivindicatória/o protesto

- Maior expressão e busca de associação;
- Líderes consultivos e/ou participativos;
- Consciência transitiva ingênua e/ou crítica;
- Fase grupal: de intercâmbios (percepção das necessidades de grupo).

4. Aumento da capacidade de mobilização social, organização e luta

- Emergência de novos líderes, integração das diferenças e decisão por consenso. Diminuição do medo e elevação da auto-estima e coragem;
- Líderes participativos e/ou educadores (animadores);
- Consciência transitiva crítica e/ou histórica;
- Fase grupal: integrativa (integração entre necessidade individual e necessidade do grupo).

5. Construção de um contexto de educação e autonomia

- Educação permanente, desenvolvimento do processo de liderança, aceitação de novas lideranças e ampliação dos objetivos além do grupo e do ato reivindicatório, em busca do controle do sistema de ação histórica da sociedade. Aceitação de que todos os membros são líderes do próprio grupo (direção colegiada);
- Líderes educadores (animadores, revolucionários);
- Consciência histórica e pedagógica;
- Fase grupal: Comunitária (percepção das necessidades da sociedade e sua integração com as necessidades individuais e de grupo);
- Nesta fase o grupo adquire um caráter revolucionário e se amplia como movimento social. Constitui-se uma estrutura de formação de novos líderes e de ação política para a satisfação das necessidades da coletividade.

7.6. DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO

Do ponto de vista psicológico, o morador se apropria da atividade comunitária e de seus resultados em forma de consciência transitiva, sendo esta transformação um processo dialético que vai de encontro a qualquer “imediatismo”, comum em muitos projetos comunitários, inclusive os realizados pela própria comunidade sem nenhuma participação externa. Não é apenas a atividade comunitária e seus resultados que são apropriados, pois

também são interiorizadas todas as outras relações sociais existentes no espaço físico-social da comunidade.

A comunidade, por ser um lugar físico-social (POL, 1996), de presença e atuação do morador, desde o seu quarto de dormir até o espaço público do lugar, constitui o campo objetivo do movimento de sua consciência (construção e reconstrução de sentidos e sentimentos - consciência pessoal) e do movimento da consciência da coletividade (construção e reconstrução de significados e sentimentos coletivos - consciência social).

Quando este espaço é tirado ou negado, de algum modo, o morador perde seus referentes, seu valor e seus direitos, é socialmente excluído e psicologicamente ignorado. Como conseqüência da dominação e da miséria, passa a crer e a depender somente da ajuda oficial e daqueles por ele considerado superiores - os “poderosos” e os “doutores”, como é dito por boa parte dos moradores da zona rural do Nordeste brasileiro.

Por tanto, apropriar-se ou se reapropriar de seu entorno físico-social (de sua terra, de sua história e de sua cultura) por meio de atividades sociais significativas (atividade comunitária, escolarização crítica e trabalho participativo), é de todo vital para garantir a autonomia dos moradores, o futuro da vida comunitária, o respeito à vida e a afirmação ontológica do sujeito (Freire, 1980) em sua caminhada de luta, amor, sofrimento e realização.

Do nosso ponto de vista, a atividade comunitária é, também, uma atividade de apropriação e de reapropriação da comunidade e, por integrar a ação instrumental com a ação comunicativa, se constitui a base do desenvolvimento dos indivíduos e da comunidade. Desse modo, a intervenção para o desenvolvimento de uma comunidade deve estimular não só as atividades comunitárias em sua dimensão instrumental, mas também em sua dimensão comunicativa, em seus aspectos mais significativos, como aprender a dizer sua própria palavra, debater idéias e dar sugestões ao grupo, executar as decisões tomadas pelo grupo e exercitar funções de liderança. Isto significa que o desenvolvimento comunitário deve estimular a participação dos moradores mediante o diálogo-problematizador, a construção do conhecimento crítico, a ação coletiva e solidária, a dignidade humana e o respeito à natureza.

(...) reconhecer que o desenvolvimento deve ser valorizado em termos que vão mais além da simples análise econômica, e que a pobreza é uma questão de perda de direitos, liberdade, cultura, dignidade e de deterioração do meio-ambiente, tanto como de baixa renda (SLIM, 1998: 67).

No Ceará, principalmente na zona rural, a relação entre atividade comunitária e história e realidade opressora do lugar é extremamente desigual, desfavorável à primeira. Há, por parte das elites dirigentes rurais e urbanas, em sua grande maioria, uma reação contrária ao desenvolvimento da comunidade mediante o desenvolvimento de uma consciência transitiva (tomada de consciência e conscientização). Basta ver os constantes assassinatos de agricultores e de animadores sociais que lutam pela terra e por justiça social no campo.

O indivíduo pode ser boi ou boiada, pode ser o que for, porém não pode se sentir e se compreender como sujeito da realidade, responsável por sua história e pelo lugar em que vive. É a violência maior, a base de toda relação de dominação – a negação do próprio

sujeito, de sua consciência transitiva em direção a sua afirmação ontológica de ser-do-mundo, no-mundo e com-o-mundo.

Por isso, a importância do fortalecimento das relações sociais próximas, na perspectiva de se criar um sentimento de compromisso (MUSITU, HERRERO e GRACIA, 1996b) e de mudar a condição de semi-intransitividade da consciência pela situação permanente de um maior trânsito consciência-mundo, condição esta de formação de uma consciência livre (comunicativa, reflexiva, dialógica, crítica e solidária), evidente no discurso de uma trabalhadora rural de Itapipoca, município do Ceará:

A nossa comunidade surgiu a partir da necessidade dos posseiros, porque a gente viu que trabalhando sozinhos passávamos fome, não tínhamos direito de brocar (cortar o mato), fazer roçado, de nada. Aí, ia uma pessoa pedir o mato para brocar, pedir ao seu fulano importante, que quer ser dono do poder e da terra. Nós íamos pedir, ele não dava. Ia outro, ele não dava. Vimos, então, que desse jeito íamos morrer de fome. Decidimos nos juntar, brocar e plantar a alimentação pra nossos filhos, porque ninguém vai dar de comer pra gente. Assim começou nossa comunidade: trabalhando juntos, todo mundo organizado, lendo a Bíblia, a Palavra de Deus para nos iluminar e nos orientar como devíamos fazer. Com nossa organização em comunidade, começaram, também, as perseguições: ameaça da polícia, dos patrões e até hoje, que estamos já com oito anos de luta, estamos cada vez mais vistos na sociedade. A mulher é discriminada. Quando a mulher tenta se organizar e lutar, eles botam todo nome feio na gente. Por isso a revolta de muitos homens quando vêem a mulher sair de casa; dizem logo coisas que não devem! Mas as mulheres estão entrando na luta. E entram não porque devem pedir aos seus maridos. Quando os homens fazem as coisas deles, não pedem para nós. Por isso, nós, mulheres, temos que avisar. Não pedir favor! Estamos segurando a força de organização para uma libertação, para a Reforma Agrária. E nós vivemos procurando esta terra prometida, que é a terra de Deus. Nós somos filhos. Por que não podemos ter a nossa terra? São só as pessoas importantes? A nossa luta está valendo, porque já conseguimos vitórias; não pagamos mais renda. Mas temos um problema: os grandes, que se acham 'perseguidos' porque a gente mostra a verdade e eles acham que é uma opressão pra eles 'venderem' a terra. E a terra que eles venderam foi pro Tasso Jereissati (que agora é governador) que comprou e logo botou máquinas dentro. Começou a desmatar, não respeitou as roças dos posseiros, queria botar mais de 500 famílias pra fora daquela área. Aí, a gente se reuniu e disse: - 'Aqui estamos dispostos a viver ou a morrer!' - Mas graças a Deus, não morreu ninguém. Foi um conflito grande. Estamos com a vitória. Conseguimos uma área de 4.326 hectares. O INCRA quis dividir a terra, mas nós vemos que o plano de Deus não é este. Deus quer a gente vivendo em comunidade. E nós queremos esta área comunitária, e não dividida. Aí, eles deram

um pulo grande! Mas estamos com a área comunitária. E esta é nossa grande vitória como comunidade (Vera Lúcia Teixeira Souza - Casada, 8 filhos, lavradora, 1988).

Entendemos que o desenvolvimento de comunidade deve estar centrado no desenvolvimento do sujeito da comunidade e não na mudança instrumental da comunidade, quer dizer, a intervenção deve partir das próprias condições (atuais e potenciais) de desenvolvimento do morador para, a partir daí, compreender e facilitar seu potencial de desenvolvimento nas condições mesmas da atividade comunitária e da própria comunidade. Isto implica dar ênfase ao conceito de “zona de desenvolvimento mais próximo”, que é a distância entre a situação real de desenvolvimento, determinada pela capacidade de resolver independentemente um problema e a situação de desenvolvimento potencial, determinada através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro” (VYGOTSKI, 1991:196). Em lugar de se estimularem as funções e capacidades já desenvolvidas, se busca facilitar as funções e capacidades embrionárias do indivíduo.

A zona de desenvolvimento mais próximo se refere àquelas funções que não foram amadurecidas suficientemente, criadas pela aprendizagem e que estão em uma situação embrionária que requer para sua ativação e desdobramento a interação social. Isto ocorre porque a aprendizagem implica uma série de processos internos que, por sua vez, necessita da cooperação para se desenvolver como competência individual.

Queremos dizer com isso que as ações comunitárias devem manter, permanentemente integradas, a dimensão instrumental da atividade com o diálogo-problematizador, a construção do conhecimento crítico com a ação coletiva e solidária, pois assim é possível se estimular a zona de desenvolvimento mais próximo. Desse modo, a aprendizagem organizada se converte em desenvolvimento mental e põe em ação uma série de processos evolutivos que não podem se dar fora do campo da aprendizagem (VYGOTSKI, 1996).

Segundo John-Steiner e Soubberman (1996), uma aplicação imaginativa da zona de desenvolvimento mais próximo foi a Campanha de Alfabetização de Adultos coordenada por Paulo Freire no Brasil e em outros países. Na campanha, a sala de aula tradicional foi substituída pelo círculo de cultura (FREIRE, 1994a; CAVALCANTE, 1992), criado por Freire e sua equipe como um espaço dialógico, reflexivo e participativo de construção do conhecimento crítico.

O círculo de cultura se baseia na idéia de que a democracia se constrói dentro de um aprendizado de libertação, por meio de uma educação problematizadora, crítica e de inserção do educando no mundo real do estar oprimido. Contrapõe-se à educação sem reflexão, sem pergunta. O encontro entre aqueles que aprendem mudando o mundo em que vivem é um encontro de diálogo e, este, tanto é um instrumento para a interiorização da realidade como um modo de perguntar e conhecer a partir do reconhecimento do outro e do conhecimento que este tem do mundo. O círculo quer dizer que as pessoas estão sentadas em círculo fazendo a palavra transitar entre os participantes, em iguais condições para falar e ouvir. O círculo é de cultura porque todos que ali estão têm conhecimento, experiência de vida e, também, pensam, atuam, criam e têm algo a dizer aos demais para, juntos, conhecer e mudar a realidade em que vivem como oprimidos.

Outro aspecto a considerar no desenvolvimento comunitário é o da ética comunitária, referenciada geralmente a partir da Psicologia Comunitária e do próprio papel

de Psicólogo Comunitário (BARRIGA, 1996; CONILL, 1996). Obviamente, ela conduz a uma prática condizente com os valores humanistas e a uma atitude democrática. Entretanto, não é comum considerar nessa discussão a ética dos moradores (práxis popular), a qual se constrói na vida mesma da comunidade e, também, na própria atividade comunitária, afastada, portanto, da ética preconizada pelas elites dirigentes.

Os moradores, em suas práticas comunitárias, desenvolvem uma ética que se origina nas questões com respeito ao que desejam para a sua comunidade e à distribuição entre eles dos resultados da atividade comunitária. Aí se pratica a igualdade nas diferenças, no momento em que o grupo toma uma decisão sobre o rumo do desenvolvimento ou a respeito sobre quem deve ser beneficiado com os resultados da atividade comunitária.

Wiesenfeld (1999) enfoca o tema do seguinte modo:

A dinâmica do projeto impõe a construção de uma ética própria, cujos princípios se colocam por cima dos vínculos entre as pessoas e, inclusive, das possibilidades reais que dispõem para seu cumprimento. (...) A dor que acompanha o cumprimento dessa ética comunitária não impede a realização de ações que revelam igualdade de trato para os participantes, independentemente de sua relação com os dirigentes (p. 153).

A ética comunitária que se desenvolve na prática social dos moradores se constitui numa dimensão básica a ser considerada na construção da Psicologia Comunitária, pois trás para o âmbito da disciplina a vida mesma dos moradores em seus esforços conscientes de criar e fortalecer uma prática democrática entre os membros da comunidade. Essa ética tem uma natureza objetiva, que corresponde aos problemas coletivos a serem resolvidos no desenrolar cotidiano da vida comunitária. É distinta de uma ética isolada da ação e, também, de uma ética chamada por Sawaia (1999) de ética comunitarista, produtora de guetos que discriminam os outros e que “bloqueiam a diversidade no interior do próprio grupo” (p. 24).

Do nosso ponto de vista, a ética comunitária é o embrião de uma ética democrática para a sociedade em geral, pois inclui as pessoas em vez de socialmente excluí-las.

Alguns dos resultados do nosso estudo mostram que, para os moradores mudarem suas condições históricas de vida, necessitam modificar a prática social individualista e dependente por uma prática comunitária, portanto, comunicativa e ética. Assim, juntos, poderão criar condições de leitura mais crítica da realidade social e construir significados e sentimentos coletivos e sentidos e sentimentos pessoais mais elaborados de suas ações, voltadas para a construção e autonomia de suas vidas e da comunidade em que vivem.

7.7. IMPLICAÇÕES DOS RESULTADOS

Os temas da “Atividade Comunitária” e da “Consciência Pessoal”, na perspectiva do nosso estudo, levam a uma necessária discussão sobre concepções e modelos em Psicologia Comunitária, bem como a uma nova problematização da Psicologia com relação à realidade humana e social da América Latina e de outros povos ex-colonizados e oprimidos. Além disso, os resultados obtidos reforçam o ponto de vista que considera o

diálogo, a cooperação e a problematização como essenciais para a vida social e comunitária, corroborando as idéias de Vygotski (1993) e Freire (1994).

Compreender a consciência a partir da Teoria Histórico-Cultural da Mente, da Teoria Psicológica da Atividade e da Pedagogia da Libertação, implica ir mais além do “sociologismo” e do “subjetivismo”, práticas que separam o fato social do fato psicológico, e vice-versa, inclusive, em sua gênese. No “sociologismo”, a mente é uma consequência da realidade social (reprodução), portanto, o fundamental é o fato social; e no “subjetivismo”, a realidade é uma representação na mente, portanto, o essencial é o significado e não a realidade mesma.

Para superar tal questão, temos de compreender que o fato social se torna consciência e esta se torna fato social. Um é o outro de outro modo e um faz o outro através da história, mediante a interação-transformação permanente que se produz em ambos (interacionismo-dialético).

Nesta pesquisa, buscamos estudar uma pequena parcela da complexidade existente na relação entre realidade objetiva e consciência pessoal, algo pequeno, mas entendido como um esforço válido no âmbito da Psicologia Comunitária. Aqui, não buscamos verificar se a atividade comunitária ou alguns de seus aspectos causam (causa-efeito) o desenvolvimento da consciência em um sentido unidirecional, e sim verificar se objetivamente é possível examinar a influência da atividade comunitária sobre a consciência pessoal, sem considerar o processo maior de interação-transformação em ambas. Vimos que sim, que de fato é válido estudar um aspecto dessa interação dialética e que, por isso, deve ser considerado em futuras pesquisas o estudo de outros aspectos.

Por outro lado, o tema da consciência pessoal é muito pouco tratado em livros e artigos de Psicologia Comunitária, inclusive naqueles que abordam o tema da conscientização. É comum o emprego dos termos “participação social”, “participação comunitária”, “conscientização”, “auto-consciente” e “mudança de mentalidade” (ANACLETI, 1998; ROWLANDS, 1998; ISHEMO, 1998; MARTÍN-BARÓ, 1998; QUINTAL DE FREITAS, 1996b; RAPPAPORT, 1987; GARCIA GONZÁLEZ, 1993), mas sem considerar o processo de mudança da consciência mediante a participação social e a própria consciência como uma importante categoria da Psicologia Comunitária e da própria Psicologia em geral.

Frente ao problema apresentado, compreendemos que a Psicologia Comunitária deve avançar objetivamente para o tema da consciência, mesmo sabendo que sua natureza é multidimensional e multidirecional. Para isto é necessário considerar o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores na prática comunitária e não somente as questões sociais e econômicas analisadas em separado, nem as noções vagas sobre subjetividade, próprias de enfoques que desmaterializam o indivíduo.

Vemos que as práticas comunitárias não podem ser consideradas somente como práticas sociais instrumentais ou comportamentais, sem a devida consideração dos processos conscientes aí implicados. É necessário considerar o óbvio, isto é, as práticas comunitárias não são simples atividades externas com conteúdos sociais e subjetivos, mas sim, essencialmente, atividades conscientes que mudam a atividade mesma e a própria consciência, por conseguinte, transformam o sujeito e a realidade objetiva, fazendo-a cada vez mais realidade cultural. Compreendê-las deste modo é essencial para se poder entender a dinâmica comunitária como dinâmica, além de histórico-cultural, psicológica.

O desenvolvimento comunitário é, antes de tudo, para o Psicólogo Comunitário, desenvolvimento do sujeito da comunidade, ou seja, do morador que se descobre cada vez

mais como sujeito socialmente crítico, afetivo, responsável e capaz de mudar seu projeto de vida que se encontra, em geral, limitado por relações de dominação e alienação (FANNON, 1979; FREIRE, 1994; MARTÍN-BARÓ, 1998), bem como sua comunidade, dando tanto a seu projeto de vida como ao sistema de ação histórica da comunidade um novo sentido e uma direção consciente mais própria e coletiva.

Segundo o PNUD (1997), “a potenciação do indivíduo é o ponto de partida da ação comunitária” (p.108). Para nós, a questão central da potenciação é a criação de condições econômico-pedagógicas que facilitem o desenvolvimento da consciência transitiva dos moradores. Desse modo, as estratégias de intervenção para o desenvolvimento comunitário devem contemplar em sua estrutura de ação o problema objetivo da consciência como questão central em sua planificação e ação. Considerar este problema em um plano secundário ou isolado da vida concreta dos indivíduos é um grave erro de conseqüências negativas tanto para os moradores como para os objetivos da intervenção comunitária.

Podemos, inclusive, dizer que as intervenções devem se centrar mais na comunicação, no diálogo-problematizador, na construção do conhecimento crítico e na ação solidária transformadora, não na ação unidirecional que vai do especialista ao morador. Implica, também, considerar que a intervenção em Psicologia Comunitária deve partir das próprias condições (atuais e potenciais) de desenvolvimento do morador e de sua comunidade para, a partir daí, compreender e estimular pedagogicamente o potencial de desenvolvimento existente nos moradores e nas situações-problemas da comunidade.

Tudo isso requer uma nova maneira de orientar a construção e aplicação de estratégias de intervenção comunitária baseadas no desenvolvimento da consciência. Além disso, nos leva a um enfoque mais integral entre prática comunitária e funções psicológicas superiores, o que implica a discussão acerca da função e estímulo da zona de desenvolvimento mais próximo (VYGOTSKI, 1991, 1996; SIGUÁN et al, 1987) e do diálogo-problematizador (FREIRE, 1993) em Psicologia Comunitária.

Enfim, trabalhar com esses conceitos mencionados, em programas comunitários, é algo que possivelmente pode levar a Psicologia Comunitária a uma prática mais efetiva nas comunidades.

Uma outra implicação prática dos resultados dessa pesquisa se refere a nosso compromisso de Psicólogo Comunitário. Não é possível deixar de se comprometer com a realidade social em que vivemos e não sentir nas veias a dor e a miséria do nosso povo excluído em busca de uma pequena luz. É certo que estamos falando de valores, de ideologias e de sentimentos, mas como evitar comprometer-se ativa e afetivamente nessa realidade social, se a conhecemos bem por meio de nossos estudos e pesquisas e, também, principalmente, por meio da nossa própria existência dentro dela?

Não concordamos que, em nome da neutralidade, possamos nos omitir frente aos compromissos humanos, a não ser que a perspectiva de nossas vidas, da Ciência e da Psicologia Comunitária que fazemos seja outra.

8. CONCLUSÕES

Este estudo empírico trata de esclarecer a relação entre atividade comunitária e consciência pessoal, a partir de um enfoque histórico-cultural do indivíduo, baseado na teoria do desenvolvimento das funções psicológicas superiores de Vygotski e na teoria da consciência de Freire. Tal relação foi pesquisada em uma mostra cuidadosamente

selecionada de moradores de uma determinada zona rural do Município de Caucaia, Estado do Ceará.

A pesquisa do tema em questão apresentou inúmeros problemas conceituais e metodológicos, decorrentes da complexidade estrutural e dinâmica das variáveis estudadas e da relação entre elas, do caráter interno e subjetivo da consciência pessoal (com a conseqüente dificuldade de “tradução” objetiva e registros operativos) e do fato de que apenas foram tratadas empiricamente. O uso de um enfoque quali-quantitativo permitiu combinar a fidelidade na descrição das variáveis psicológicas e sociais estudadas com o rigor metodológico necessário.

Com base nos resultados da pesquisa, podemos dizer que:

- a. A atividade comunitária está globalmente relacionada – em qualquer de suas variantes e independentemente de outras variáveis sócio-demográficas – com a consciência pessoal, sempre que na atividade estejam presentes: a problematização em grupo, o diálogo-ação e a prática de liderança.
- b. A participação em atividade comunitária não é, portanto, suficiente, por si mesma, para que o morador desenvolva sua consciência no mundo histórico-cultural. O que parece é que o modo de participar e o papel exercido pelo morador no ato de participar são ingredientes críticos para se levar ao desenvolvimento da consciência pessoal;
- c. O diálogo-problematizador, a ação conjunta e solidária e o exercício de liderança aparecem como elementos estruturais da atividade comunitária que resultam chaves para o desenvolvimento da consciência dos moradores da zona rural, como a que foi por nós pesquisada, de uma sociedade marcada pela miséria, pobreza e dominação.
- d. O rigor conceitual e metodológico que guiou todos os passos desta pesquisa nos leva a reconhecer a complexidade dos temas estudados (atividade comunitária e consciência pessoal). Estamos conscientes, havendo sido os dados coletados em contextos e condições sociais específicos, da necessidade de ulteriores estudos e pesquisas que, usando metodologias coincidentes com as atuais, ou diferente delas, estabeleçam a validade e generalidade destas conclusões ou, pelo contrário, sua especificidade social e situacional. Esses estudos haverão, também, de contribuir para explorar a reconhecida e não esgotada complexidade tanto das variáveis pesquisadas – atividade comunitária e consciência pessoal – como de sua relação;
- e. Nesse sentido, a presente pesquisa e conclusões empiricamente baseadas não permitem fechar a discussão sobre a relação entre as duas variáveis básicas consideradas, e sim, muito mais, iniciá-la e estabelecer algumas de suas bases conceituais e operativas. Os achados desta pesquisa indicam, com razoável confiabilidade, que a atividade comunitária pode ser usada como via de aprofundamento da consciência pessoal dos moradores da zona rural. Esta indicação tem importantes repercussões práticas, fundamentando empiricamente algumas linhas de atuação em Psicologia Comunitária.

9. REFERÊNCIAS

- ABIB ANDERY, Alberto (1981). Psicologia na Comunidade no Brasil, *Anais do I Encontro Regional de Psicologia na Comunidade da ABRAPSO*, São Paulo, 1981: 11-13.
- ABIB ANDERY, Alberto (1984). Psicologia na Comunidade, en Lane y otros, *Psicología Social: o homem em movimento*, 5ª ed., 1984, São Paulo, editora brasiliense: 203-208;
- ABRAIRA SANTOS, Víctor; e VARGAS LUQUE, Alberto Pérez de (1996). *Métodos Multivariantes en Bioestadística*, Madrid, Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.
- ABRANCHES, Sérgio H. e otros (1987). *Política Social e Combate à Pobreza*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.
- AFBNB (1995). *Informe sobre la situación del Noreste brasileño*, Fortaleza, Banco del Noreste del Brasil - BNB.
- AGUILAR, Tusta (1998). Paulo Freire: Atreverse a nombrar la realidad en una sociedad científico-técnica, *Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*, nº 110, Madrid, 1998: 109-124.
- ALBUQUERQUE, Antonio (1997). *Desarrollo Local y Cooperación*, sin datos (trad. de Pompeu Braga, Desenvolvimento Local e Cooperação, Fortaleza, BNB, 1998).
- ALENCASTRO, Luís F. (1996). Entrevista, *Revista Veja*, edição 1444, ano 29, nº 20, S.P., Editora Abril, p.64.
- ALIHAN, M. (1938). *Estudios de comunidad y ecológicos*, en G. Theodorson (Ed.), *Estudios de ecología humana, vol. 1, Barcelona, Labor, 1974*.
- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (1987). Resolutions Approved by the National Conference on Graduate Education in Psychology, *American Psychologist*, vol. 42, nº 12, 1070-1084.
- AMÉRIGO, María (1995). *Satisfacción Residencial: un análisis psicológico de la vivienda y su entorno*, Madrid, Alianza Universidad.
- ANACLETI, Odhiambo (1996). Investigación de la cultura local: consecuencias para el desarrollo participativo, en *Development and Social Diversity*, Oxfam, United Kingdom, 1996 (trad. de José Antonio Sanahuja, Desarrollo y Diversidad Social, Barcelona, Centro de Investigación para la Paz/Icaria, 1998: 71-74).
- ANDRADE, Odorico M.; e GOYA, Neusa (1992). *Sistemas Locais de Saúde: em municípios de pequeno porte – a resposta de Icapuí*, Fortaleza, Cidadania.
- ANTHROPOS (1994). *Psicología Social Latinoamericana: Una visión crítica y plural*, Barcelona, *Revista Anthropos*, Editorial Anthropos.
- ARANGO CALAD, C. (1996b). Intervención Comunitaria: Investigación y democratización, en Sánchez Vidal, A. Y Musitu Ochoa, G., *Intervención Comunitaria: aspectos científicos, técnicos y valorativos*, Barcelona, EUB, 1996: 107-116.
- ARANGO CALAD, Carlos A. (1996). El comportamiento participativo en la investigación-acción, en Sánchez Vidal y Musitu Ochoa, *Intervención Comunitaria: aspectos científicos, técnicos y valorativos*, Barcelona, EUB, 1996: 167-177.
- ASSARÉ, Patativa do (1978). *Cante lá que eu canto cá, filosofia de um trovador nordestino*, Rio de Janeiro, Vozes.
- BACELAR DE ARAÚJO, Tânia (1997). O Nordeste brasileiro face à globalização: impactos iniciais, vantagens e desvantagens competitivas, *monografia*, Recife, Universidade Federal de Pernambuco/SUDENE.
- BAJTIN, Mijaíl (1929). *Sin datos, Leningrado* (trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, 4ª edição, 1988, São Paulo, Hucitec).
- BARDIN, Laurence (1977). *L'Analyse de Contenu*, París, Presses Universitaires de France (trad. de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro, *Análise de Conteúdo*, Lisboa, Edições 70, 1988).
- BARRIGA, S. (1992). *La participación comunitaria: clave de la intervención psicosocial*, Master Iberoamericano de Psicología Comunitaria, *Universidad de Valencia*, 48-64.
- BARRIGA, S. (1996). Dilemas éticos en la Intervención Psicosocial, en Sánchez Vidal, A. Y Musitu Ochoa, G., *Intervención Comunitaria: aspectos científicos, técnicos y valorativos*, Barcelona, EUB, 1996: 25-36.
- BARTHES, Roland (1964). *Elements de Semiologie*, París, Éditions du Seuil (trad. de Maria Margarida Barahona, *Elementos de Semiologia*, Lisboa, Edições 70, 1984).
- BASE DE DADOS PSICLIT (1998). *Abstrats de Psicologia Comunitaria: de 1988 hasta 1998*, *Biblioteca de Vall d'Hebrón, Universidad de Barcelona*.
- BELL, C.; e NEWBY, H. (1974). *The Sociology of Community: A selection of Readings*, London, Frank Cass.

- BENDER, Mike P. (1978). *Psicologia da Comunidade*, RJ, Zahar Editores.
- BERGER, Peter L.; BERGER, Brigitte (1987). *Socialização: como ser um membro da sociedade*, em *Sociologia e Sociedade (Org. Foracchi, Marialice M. e Martins, José de S.)*, R.J., Livros Técnicos e Científicos Editora, 1987: 200-214.
- BERGER, Peter L.; e LUCKMANN, Thomas (1966). *The Social Construction of Reality*, Doubleday & Company, Inc. (trad. de Floriano de Souza Fernandes, *A Construção Social da Realidade*, 5ª edição, Rio de Janeiro, Vozes, 1983).
- BERNARD, J. (1973). *The Sociology of community*, Glenview, Foresman.
- BLANCO ABARCA, Amalio (1989). *La Psicología Comunitaria, ¿una nueva utopía para el final del siglo XX?*, in González y otros (1989), *Psicología Comunitaria*, 2ª edición, 1993, Madrid, Visor: 11-33.
- BLOOM, B.L. (1973). *Community mental health: A historical and critical analysis*, Morristown, General Learning Press.
- BLOOM, B.L. (1977). *Community mental health: A general introduction*, 2ª, 1984, Monterrey, Brooks/Cole.
- BNB (1998). *Desarrollo Local, Fortaleza, Publicação Banco do Nordeste do Brasil*.
- BOFF, Leonardo (1977). *Eclesiogênese: as comunidades eclesiais de base reinventam a Igreja*, *Cadernos de Teologia e Pastoral*, nº 6, Petrópolis.
- BOHM, David (1980). *Wholeness and the Implicate Order*, Londres, Routledge & Kegan Paul Ltd.
- BOMFIM, Elisabeth M. (1989). *Notas sobre a Psicologia Social e Comunitária no Brasil*, *Revista Psicologia e Sociedade*, nº 07, *Belo Horizonte, ABRAPSO*, 1989: 42-46.
- BRAGA, Elza F. (1995). *Desarrollo Local: ¿Nuevo paradigma para la construcción de la ciudadanía y de la democracia?*, *ponencia en el V Encuentro de Latinoamericanistas Españoles*, Madrid, 1997: 1-15.
- BRANDÃO, Carlos R. (1985). *Pesquisa Participante*, S.P., Editora Brasiliense.
- BRANDÃO, Carlos R. (1987). *Repensando a Pesquisa Participante*, S.P., Editora Brasiliense.
- BROWN, Gillian; e YULE, George (sin fecha). *Discourse Analysis*, London, Cambridge Univ. Press (trad. de Silvia Iglesias Recuero, *Análisis del Discurso*, Madrid, Visor Libros, 1993).
- CAMACHO ROSDER, Juan (1995). *Análisis Multivariado con SPSS*, Barcelona, EUB.
- CANIGLIAA, Marília (1991). *Rumo ao objeto da Terapia Ocupacional*, Belo Horizonte, Edições Cuatiara Ltda.
- CASAS, Ferran (1996). *Bienestar Social: introducción psicosociológica*, *preedición*, Barcelona, PPU.
- CASTEL, Robert (1971). Sin título, *Revue Française de Sociologie*, XII, 1971: 57-92 (trad. de Maria Luiza X. de A. Borges, *A Instituição Psiquiátrica em Questão*, in Figueira, Sérvulo A. (coord.), *Sociedade e doença mental*, Rio de Janeiro, Editora Campus, 1978: 149-193).
- CASTORINA, José Antonio (1996). *El debate Piaget-Vigotsky: la búsqueda de un criterio para su evaluación*, en Castorina, José Antonio; y otros. *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, Buenos Aires, Editorial Paidós, 1996: 9-44.
- CAVALCANTE, Ruth (1992). *Círculo de Cultura*, manuscrito, Fortaleza, Centro de Desenvolvimento Humano.
- CEPAL (1998). *Panorama Social de América Latina*, Relatorio CEPAL, Santiago, CEPAL.
- CHEPTULIN, Alexander. sin fecha y otros datos (trad. al portugués, *A Dialéctica Materialista: categorias e leis da dialéctica*, São Paulo, Editora Alfa-Omega, 1982).
- CIAMPA, Antônio da C. (1987). *Estória do Severino e História da Severina*, S.P., Editora Brasiliense.
- CODO, Wanderley (1984). *O fazer e a consciência*, in Lane y otros (1984), *Psicologia Social: o homem em movimento*, São Paulo, editora brasiliense.
- CODO, Wanderley (1985). *O que é alienação* (6ª edição, 1990), São Paulo, editora brasiliense.
- CODO, Wanderley (1985). *O que é alienação*, 6ª ed., 1990, S.P., editora brasiliense.
- COLE, Michael (1974). *Prólogo*, en Luria, A. R. (1974). *Sin datos* (trad. de Luiz Mena Barreto, Marta Kohl Oliveira, Miriam M. M. Andrade e Regina Heloisa Maciel, *Desenvolvimento Cognitivo*, São Paulo, Ícone Editora, 1990: 11-16).
- COMBLIN, Joseph (1980). *A Ideologia da Segurança Nacional*, Rio de Janeiro, Vozes.
- CONILL, J. (1996). *Aspectos éticos de la Intervención Psicosocial*, en Sánchez Vidal, A.; y Musitu, G., *Intervención Comunitaria: aspectos científicos, técnicos y valorativos*, Barcelona, EUB, 1996: 37-54.
- CFP - Conselho Federal de Psicologia (1988). *Quem é o Psicólogo Brasileiro?*, S.P., EDICON.
- CFP - Conselho Federal de Psicologia (1994). *Psicólogo Brasileiro: Práticas emergentes e desafios para a formação*. S.P., Casa do Psicólogo.
- CFP - Conselho Federal de Psicologia (1988). *O Psicólogo Brasileiro*. S.P., Publicação CRP.

- CRICK, Francis; e KOCH, Christof (1993). Sin datos (trad. de Joandomènec Ros, El Problema de la Conciencia, 1993, 3ª reimpresión, Barcelona, Prensa Científica, 1996: 99-107).
- CUADRAS, Carles M.; ECHEVERRÍA, Benito; MATEO, Juan; y SÁNCHEZ, Pedro (1996). *Fundamentos de Estadística: aplicaciones a las ciencias humanas*, Barcelona, EUB.
- D'ÁVILA, Maria Inácia (1996). *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.
- DAMKE, Ilda Righi (1995). *O processo do conhecimento na pedagogia da libertação: as idéias de Freire, Fiori e Dussel*, Rio de Janeiro, Vozes.
- DARWIN, Charles (sin fecha). *On the origin of species*, N.Y., Readex Microprint, 1968.
- DEL RINCÓN, Delio (1995). *Estrategias de Investigación Cualitativa*, monografía, Barcelona.
- DENZIN, N. (1978). *Sociological Methods*, Chicago, Aldine.
- DIEZ, Javier P.; GRANDE GASCÓN, José María; LACRUZ, Marta Gil; y MARÍN JIMENEZ, Miguel (1996). *El Sentido de Pertenencia: un análisis estructural y de sus relaciones con la participación comunitaria*, en Sánchez Vidal y Musitu Ochoa, 1996, *Intervención Comunitaria: aspectos científicos, técnicos y valorativos*, Barcelona, EUB.
- DURAND, Gilbert (1969). *Les Grands Textes de la Sociologie Moderne*, Paris, Bordas.
- DURKHEIM, Émile (1898). *Durkheim*, Coleção os Pensadores, São Paulo, Abril Cultural, 1984.
- DUSSEL, Enrique (1977). *Filosofia da Libertação na América Latina*, São Paulo, Edições Loyola.
- ECCLES, J. C. (1970). *Facing Reality*, N. Y., Springer-Verlag.
- ENGELS, F. (1960). *The dialectic of nature*, N. Y., International Publishers.
- FACEPA (1999). *1001 Tertúlias Literarias*, documento, Barcelona, Federació D' Associacions Culturals i Educatives de Persones Adultes.
- FALS BORDA, Orlando (1959). Acción comunal en una vereda colombiana, *Monografías sociológicas*, Bogotá, Universidad Nacional.
- FALS BORDA, Orlando (1978). Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla, *Simposio Internacional de Cartagena*, vol. I, 1978: 209-249.
- FALS BORDA, Orlando (1992). La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones, en María Cristina Salazar (org.), *La investigación-acción participativa: Inicios y desarrollos*, Madrid, Editorial Popular, 1992: 65-84.
- FANNON, Frantz (1952). *Peau Noire, Masques Blancs*, Paris, Editions du Seuil (trad. de Maria Adriana da S. Caldas, *Pele Negra, Máscaras Brancas*, Bahia, Editora Fator, 1983).
- FANNON, Frantz (1961). *Les Damnés de la Terre*, Paris, Maspero éditeur S.A.R.L. (trad. de José Laurênio de Melo, *Os Condenados da Terra*, 2ª ed., Rio de Janeiro, civilização brasileira, 1979).
- FARIS, R. E. L.; e DUNHAM, H. W. (1939). *Mental disorders in urban areas*, Chicago, Chicago University Press.
- FERNANDEZ, J. A. (1998). La intrahistoria de un pensamiento imperfecto. *Documentación Social, Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*, 110, Madrid, Cáritas Española, 1998: 27-42.
- FERREIRO, Emilia (1996). Acerca de la necesaria coordinación entre semejanzas y diferencias, en Castorina, José Antonio; y otros. *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, Buenos Aires, Editorial Paidós, 1996: 119-139.
- FIORI, Ernani M. (1981). Aprenda a dizer a sua palavra, in Freire, P., *Pedagogia do Oprimido*, 10ª edición, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981: 3-16.
- FIORI, Ernani M. (1995). *Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del Profesor Paulo Freire*, Madrid, Siglo XXI.
- FLECHA, Ramón (1997). *Compartiendo palabras: El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica.
- FORACCHI, Marialice M; e MARTINS, José de S. (1987). *Sociologia e Sociedade, R.J., Livros Técnicos e Científicos*.
- FRANCO, Augusto (1995). *Ação Local*, Rio de Janeiro, Editora Ágora.
- FRANKL, Viktor E. (1981). Die Sinnfrage der psychotherapie, R. Piper & Co. Verlag (trad. de Jorge Mitre, *A Questão do Sentido em Psicoterapia*, São Paulo, Papirus Editora, 1990).
- FREIRE, Paulo (1963). *Alfabetização e conscientização*, Porto Alegre, Editora Emma.
- FREIRE, Paulo (1968). *Pedagogia do Oprimido*, 10ª edición, 1981, Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1968). *Pedagogia do Oprimido*, 7ª ed., 1979, Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1969). *La Educación como práctica de la libertad*, 42ª edición, 1994a, México, Siglo XXI Editores/Tierra Nueva.

- FREIRE,, Paulo (1973). *¿extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, 18ª edición, 1993, Ciudad de México, siglo veintiuno editores.
- FREIRE,, Paulo (1980). *Conscientização*, S.P., Editora Moraes.
- FREIRE,, Paulo. (1994b). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*, 3ª ed., 1994, R.J., Paz e Terra.
- FREIRE,, Paulo; e FAGUNDEZ, Antonio (1985). *Por uma Pedagogia da Pergunta*, S.P., Paz e Terra.
- FREITAS Campos, Regina H.; e outros (1996). *Psicologia Social Comunitária: da solidariedade à autonomia*, (org.), R.J., Vozes.
- FREITAS CAMPOS, Regina H. (1998). Entrevista com Regina Helena Freitas Campos, realizada por Antonio da Costa Ciampa, *Psicologia e Sociedade*, vol. 10, nº 2, jul/dez, São Paulo, ABRAPSO, 1998: 5-18.
- GALEANO, Eduardo (1979). *As Veias Abertas da América Latina*, Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra.
- GALPERIN, P. Ya. (sin fecha y otros datos del original). *Introducción a la Psicología* (trad. de Josefina López Hurtado, La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1982).
- GALPERIN, P.Ya. *Introducción a la Psicología*, (trad. de Josefina López Hurtado, La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1982).
- GARCÍA GONZÁLEZ, J.A. (1989). Cuestiones y modelos teóricos en Psicología Comunitaria, en Martín González e otros, 1989, *Psicología Comunitaria*, 2ª ed., Madrid, Visor, 1993: 67-85.
- GARFINKEL, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*, Nueva Jersey, Prentice Hall.
- GOFFMAN, Erving (sin fecha). Disorders of communication, *Research Publications*, A.R.N.M.D., vol. XVII: 262-269 (trad. de Jane Russo, Sintomas Mentais e Ordem Pública, in Figueira, Sérvulo A. (coord.), Sociedade e doença mental, Rio de Janeiro, Editora Campus, 1978: 9-18).
- GÓIS, Cezar Wagner de L. (1984). *Por uma Psicologia Popular*, Revista de Psicologia, vol. 2, nº 1, Ceará, Editora UFC, 1984: 87-122.
- GÓIS, Cezar Wagner de L. (1987). Reflexões em Psicologia Comunitaria, *Revista de Psicologia*, nº 6, Ceará, Editora UFC, 1988: FALTAN LAS páginas.
- GÓIS, Cezar Wagner de L. (1989). Pedra Branca: uma proposta em Psicologia Comunitária, *Revista Psicologia e Sociedade*, ano V, nº 8, Belo Horizonte, ABRAPSO, 1989: 95-118.
- GÓIS, Cezar Wagner de L. (1993a). *Noções de Psicologia Comunitaria*, Ceará, Edições UFC.
- GÓIS,, Cezar Wagner de L. (1993b). Lo que es Psicología Comunitaria, *Anales de la 3ª Conferencia Internacional de Psicología Comunitaria*, Valencia, 1993: 15.
- GÓIS,, Cezar Wagner de L. (1995a). *MAM-CE*, Ceará, Imprensa Oficial do Governo do Estado do Ceará.
- GÓIS,, Cezar Wagner de L. (1995b). *Vivência: caminho à identidade*, Ceará, Editora Viver.
- GÓIS,, Cezar Wagner de L. (1996). Metodología de la acción municipal, *Libro de Comunicaciones del V Congreso de Psicología Ambiental*, Barcelona, Publicaciones Universidad de Barcelona, 1996: 24-31.
- GÓIS,, Cezar Wagner de L. (1997). Identidad Social de Sin-Tierra, *trabajo presentado en la Asignatura de Comportamiento Colectivo*, Doctorado de Influencia Social de la Universidad de Barcelona, 1997: 1-19.
- GÓIS,, Cezar Wagner de L. (1998). Dimensões Psicossociais do Desenvolvimento Local, *manuscrito* entregue al BNB, Fortaleza.
- GONZÁLEZ REY, F. (1996). L. S. Vigotsky: presencia y continuidad de su pensamiento en el centenario de su nacimiento, *Psicologia e Sociedade*, vol. 8, nº 2, São Paulo, ABRAPSO, 1996: 63-81.
- GONZÁLEZ SERRA, Diego Jorge (1984). *Problemas filosóficos de la psicología*, La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- GOODSTEIN, L.D.; e SANDLER, I. (1978). Using Psychology to promoting human welfare: A conceptual analysis of the role of Community Psychology, *American Psychologist*, nº 33, 882-892.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*, 6ª ed., 1988, R.J., Civilização Brasileira.
- GREER, S. (1955). Social Organization, in S. Barriga (1992): La participación comunitaria: clave de la intervención psicosocial, *Master Iberoamericano de psicología Comunitaria*, Universidad de Valencia: 48-64.
- GROFF, Stanislav (1985). *Beyond the Brain: birth, death and transcendence in psychotherapy*, Albany, University of New York (trad. de Wanda de Oliveira Roselli, Além do Cérebro: nascimento, morte e transcendência em psicoterapia, São Paulo, Editora McGraw-Hill do Brasil, 1988).
- GROFF, Stanislav (1992). *The Holotropic Mind: the three levels of human consciousness and how they shape our lives*, sin datos, (trad. de Wanda de Oliveira Roselli, A Mente Holotrópica: novos conhecimentos sobre psicología e pesquisa da consciência, 2ª edição, Rio de Janeiro, Rocco, 1994).
- GUARESCHI, Pedrinho A. (1996). Relações de dominação, en Freitas Campos e outros. *Psicología Social Comunitaria: da solidariedade à autonomia*, Rio de Janeiro, Vozes, 1996: 81-99.

- GUIMARÃES, Almir R. (1978). *Comunidades de Base no Brasil: uma nova maneira de ser em igreja*, Rio de Janeiro, Editora Vozes.
- GUTIÉRREZ, G. (1976). *Teologia da Libertação*, Petrópolis, Vozes.
- HABERMAS, Jürgen (1981). *Theorie des Kommunikativen Handelns*, vols. I y II, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag (trad. de Manuel Jiménez Redondo, Teoría de la Acción Comunicativa, Tomos I y II, Madrid, Taurus, 1987).
- HILLERY, G.H. (1950). Definitions of community: Areas of agreement, *Rural Sociology*, XX.
- HOLAHAN, Charles J. (1993). *Environmental Psychology*, Random House, Inc. (trad. de Miguel Ángel Vallejo Vizcarra, Psicología Ambiental: un enfoque general, México, D.F., Editorial Limusa/Grupo Noriega Editores, 1994).
- HOLLIDAY, Óscar Jara (1998). Paulo Freire, filósofo de la transformación de la historia, *Documentación Social, Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*, 110, Madrid, Cáritas Española, 1998: 43-52.
- HOLLINGSHEAD, A.; e REDLICH, F. (1958). *Social class and Mental Illness*, N.Y., Wiley.
- HOMBRADOS MENDIETA, María I. (1996). *Introducción a la Psicología Comunitaria*, Granada, Ediciones Aljibe.
- HURTADO, Carlos Ñunez (1998). El Pablo que Conocí, *Documentación Social, Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*, 110, Madrid, Cáritas Española, 1998: 13-26.
- IBGE (2004). *Informes Socio-demográficos*, Brasília, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- IBGE (1997). *Informes Socio-demográficos*, Brasília, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- INCRA (1994). Situação fundiária no Brasil, *relatório*, Fortaleza, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária do Governo brasileiro.
- INCRA (1995). Situação fundiária no Brasil, *relatório*, Fortaleza, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária do Governo brasileiro.
- INCRA (1996). Reforma Agrária, *relatório*, Fortaleza, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária do Governo brasileiro.
- INTERMON (1995). *La participación de los pueblos en su desarrollo*, Documentos Intermon, nº 7, Barcelona.
- IPEA (2002). Informes económicos sobre el Brasil, *Banco de Datos*, Ministerio de Planeamiento del Brasil.
- IPEA (1998). Informes económicos sobre el Brasil, *Banco de Datos*, Ministerio de Planeamiento del Brasil.
- IPLANCE (1994). *Datos socioeconómicos de Caucaia*, Fortaleza, Instituto de Planeamiento del Gobierno del Estado del Ceará.
- IPLANCE (1996). *Gestão participativa*, Fortaleza, Instituto de Planejamento do Governo do Ceará.
- IPLANCE (1997). *Informes Socio-demográficos do Estado do Ceará*, Fortaleza, Instituto de Planejamento do Governo do Ceará.
- IPLANCE (1998). *Informes Socio-demográficos do Estado do Ceará*, Fortaleza, Instituto de Planejamento do Governo do Ceará.
- IRIZARRY RODRÍGUEZ, A. (1984) – Reflexiones en torno a la historia de la Psicología de Comunidad, artículo no publicado, *Universidad de Puerto Rico*, 1984:1-24.
- ISHMO, Shubi L. (1996). Cultura, liberación y “desarrollo”, en *Development and Social Diversity*, Oxfam, United Kingdom, 1996 (trad. de José Antonio Sanahuja, Desarrollo y Diversidad Social, Barcelona, Centro de Investigación para la Paz/Icaria, 1998: 48-56).
- JAKOBSON, R. (1963). *Essais de Linguistique Générale*, París, Minuit.
- JALLES, André (1998). Estadística No Paramétrica y SPSS, *comunicación oral*, Fortaleza, *Laboratorio de Estadística*.
- JAVALOY, Federico (1996). *Nuevas perspectivas sobre el comportamiento colectivo*, monografía, Universidad de Barcelona.
- JOHN-STEINER, Vera; e SOUBERMAN, Ellen (1978). Epílogo, en Vygotski, Lev S. (1924-1934). *Mind in society the development of higher psychological processes*, dirección de Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner y Ellen Souberman, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1978 (trad. de Silvia Furió, El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona, Hurope, 1996: 181-200).
- KABEER, Naila (1996). Género, desarrollo y capacitación: aumentar la capacitación en el proceso de planificación, en Anderson, Mary B. (1996), *Development and Social Diversity*, United Kingdom, Oxfam (trad. de José Antonio Sanahuja, Desarrollo y Diversidad, Barcelona, Icaria, 1998: 18-27).
- KELLY, J.G. (1971). Qualities for the community psychologist, *American Psychologist*, nº 26, 897-903.
- KESSLER, C.; PRICE, R.H.; e WORTHMANN, C.B. (1985). *Social factors in psychopathology*, Annual Review of Psychology, nº 36, 531-572.

- KOHL DE OLIVEIRA (1992). Vygotsky e o processo de formação de conceitos, en La Taille y otros. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorías psicogenéticas em discussão*, São Paulo, Summus, 1992: 23-34.
- KOHL DE OLIVEIRA, Marta (1996). Pensar la educación: las contribuciones de Vygotsky, en Castorina y otros. *Piaget-Vygotsky: contribuciones para replantear el debate*, Buenos Aires, Editorial Paidós, 1996: 45-68.
- KOSIK, Karel. sin datos (*Dialéctica do Concreto, 4ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976*).
- KOZULIN, Alex (1990). *Vygotsky's Psychology: A Biography of Ideas*, sin datos (trad. de Juan Carlos Gómez Crespo, La psicología de Vygotski: Biografía de unas ideas, Madrid, Alianza Editorial, 1994).
- LACRUZ, Marta Gil (1997). Salud y Fuentes de Apoyo Social: Análisis de una Comunidad, *Tesis Doctoral*, Universidad de Valencia.
- LACRUZ, Marta Gil; e otros (1995). Participación comunitaria - aproximación operativa a los conceptos de participación y sentimiento de pertenencia: estrategias de intervención en la comunidad, *Intervención Psicosocial*, vol. V, nº 13, Madrid, 1995: 21-30.
- LANE, Sílvia T. M. (1981). *O que é Psicologia Social*, 15ª ed., 1989, S.P., Editora. Brasiliense.
- LANE, Sílvia T. Maurer; e SAWAIA, Bader B. (1991). Psicología, ¿Ciencia o Política?, (en Maritza Montero, coord., *Acción y Discurso: Problemas de Psicología Política en América Latina*, Caracas, Eduven, 1991: 59-85
- LANE, Sílvia T.M. (1984). A Psicologia Social e uma nova concepção do homem para a Psicologia, in Lane, Sílvia T. M.; Codo, Wanderley; e outros (1984), *Psicologia Social: o homem em movimento*, 5ª ed., 1987, São Paulo, editora brasiliense: 10-19.
- LANE, Sílvia T.M. (1994). Um pouco da história da Psicologia Social brasileira, in *Anthropos*, nº 156, Barcelona, Editorial Anthropos, 1994: 72-76.
- LANE, Sílvia T.M. (1996a). Histórico e fundamentos da Psicologia Comunitária no Brasil, en Freitas Campos e outros. *Psicología Social Comunitaria: da solidariedade à autonomia*, Rio de Janeiro, Vozes, 1996: 17-34.
- LANE, Sílvia Tatiana Maurer (1995): "Parar para pensar... e depois fazer!" (entrevista realizada com Sílvia Lane por Antonio da Costa Ciampa, Omar Ardans e Suely Satow), *Psicologia e Sociedade*, nº 1, vol. 8, jan/jun, Associação Brasileira de Psicologia Social – ABRAPSO, 1996b: 3-15.
- LATORRE, Antonio; del Rincón, Delio; y AMAL, Justo (1996). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*, Barcelona, Jordi Hurtado Mompeó-Editor.
- LEACOCK, E. B. (1987). Theory and ethics in Applied Urban Anthropology, en P. Monreal, 1996, *Antropología y pobreza urbana*, Madrid, Los Libros de la Catarata.
- LEIBY, J. (1978). A history of social welfare and social work in the United States, N. Y., *Columbia University Press*.
- LEIS, Raúl (1998). Educación y práctica transformadora, *Documentación Social: Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*, 110, Madrid, Cáritas Española, 1998: 67-80.
- LEONTIEV, A. N. (1972). La actividad en la Psicología, Moscú, *Cuestiones de Filosofía*, nº 9 y 12, 1972 (trad. de Luis Oliva, La actividad en la Psicología, La Habana, Editorial de Libros para la Educación – Ministerio de Educación, 1979).
- LEONTIEV, A. N. (1975). Sin título, Moscú, *Editorial Politizdat* (trad. de Lybrade Leyve y otros, *Actividad, Conciencia y Personalidad, La Habana, Editorial Pueblo y Educación*, 1982).
- LEONTIEV, Alexis (1959). *Les développement du psychisme*, Editions Sociales (trad. de Manuel Dias Duarte, o desenvolvimento do psiquismo, Lisboa, Livros Horizonte Universitario, 1978).
- LERNER, Delia (1996). La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición, en Castorina e otros, *Piaget-Vygotski: contribuciones para replantear el debate*, Barcelona, Paidós, 1996: 69-118.
- LEYENS, Jacques-Philippe (1979). *Psychologie Sociale*, Bruxelas, Pierre Mardaga (trad. de Isabel Braga e Antonio Santos, *Psicologia Social*, Lisboa, Edições 70, 1988).
- LIZASOAIN, Luis; y JOARISTI, Luis (1997). SPSS para Windows, Versión 6.0,1 en castellano, *Madrid, Editorial Paraninfo*.
- LOYELLO, W. (1983). Para uma Psiquiatria da Libertação, *Rio de Janeiro, Editora Achiamé*.
- LOZANO, Jorge; PEÑA-MARIN; y ABRIL, Gonzalo (1993). *Análisis del Discurso: hacia una semiótica de la interacción textual*, Madrid, Cátedra.
- LURIA, A. R. (1972). *The Working Brain – An Introduction to Neuropsychology*, sin datos (trad. de Jueaz Aranha Ricardo, *Fundamentos de Neuropsicología*, São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo/Livros Técnicos e Científicos Editora, 1981).

- LURIA, A. R. (1974). *Sin datos (trad. de Luiz Mena Barreto, Marta Kohl Oliveira, Miriam M. M. Andrade e Regina Heloisa Maciel, Desenvolvimento Cognitivo, São Paulo, Ícone Editora, 1990).*
- LURIA, A. R. sin datos del original (trad. de Maria da Penha Villalobos, *O cérebro humano e a atividade consciente, São Paulo, Ícone Editora, 1989).*
- LURIA, A. R. sin datos del original. (trad. de Marcelo Brandão Cipolla, *A Construção da Mente São Paulo, Ícone, 1992).*
- LURIA, A.R. (1977). Lasik & Sosnane, *sin datos (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. (1974). Sin datos (trad. de Arturo Villa, *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos, Madrid, Ediciones Akal S. A., 1987b).*
- LURIA, A. R. (sin fecha). *Evoluytsiõnnoe Vvedênie V'Psikhologuiyu*, 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).*
- MARIN, Geraldo (1980). Hacia una Psicología Social Comunitaria, *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 12, nº 1, 1980: 171-180.
- MARTÍN GONZÁLEZ, A.; CHACÓN FUERTES, F.; MARTÍNEZ GARCÍA, M.; y otros (1989). *Psicología Comunitaria*, 2ª edición, 1993, Madrid, Visor.
- MARTÍN-BARÓ, Ignacio (1983). *Acción y Ideología: Psicología Social desde Centroamérica*, San Salvador, UCA Editores.
- MARTÍN-BARÓ, Ignacio (1991): Métodos en Psicología Política (en Maritza Montero, coord., *Acción y Discurso: Problemas de Psicología Política en América Latina*, Caracas, Eduven, 1991: 39-58).
- MARTÍN-BARÓ, Ignacio (1994). Guerra y trauma psicosocial del niño salvadoreño, *Anthropos*, nº 156, Barcelona, 1994: 38-43.
- MARTÍN-BARÓ, Ignacio (1998). *Psicología de la Liberación* (org. Amalio Blanco), Madrid, Editorial Trotta.
- MARTINS, José de S. (1986). *Introdução Crítica à Sociologia Rural (org.), São Paulo, Editora Hucitec.*
- MARX, Karl; e ENGELS, F. (1846). *La ideología alemana*, Buenos Aires, Pueblos Unidos, 1975.
- MATTOS MONTEIRO, Luís Gonzaga (1994). Objetividade x Subjetividade: da crítica à psicologia à psicologia da crítica, en Lane, Sílvia; Sawaia, B. B.; y otros, 1994, *Novas Veredas da Psicologia Social*, São Paulo, editora brasiliense: 23-44.
- MEHAN, H.; e Wood, H. (1975). *The Reality of Ethnomethodology*, N.Y., Wiley.
- MESZÁROS, István. (1981). *Marx: a teoria da Alienação*, R.J., Zahar Editora.
- MOFFATT, Alfredo (1980). *Psicoterapia do Oprimido*, São Paulo, Cortez Editora.
- MONTERO, Maritza (1982). Fundamentos teóricos de la Psicología Social Comunitaria en Latinoamérica, *Boletín de la AVEPSO*, Caracas, vol. V, nº 1, 1982: 15-22.
- MONTERO, Maritza (1994). Entre el asistencialismo y la autogestión: la Psicología Comunitaria en la encrucijada, *Intervención Psicosocial*, vol. III, nº 7, Madrid, Colegio Oficial de Psicólogos, 1994:7-19.
- MONTERO, Maritza (1996). Paradigmas, corrientes y tendencias de la Psicología Social finisecular, *Revista Psicologia e Sociedade*, São Paulo, ABRAPSO, 1996: 102-119.
- MONTERO, Maritza (1999). Psicología Social Comunitaria, vidas paralelas: Psicología Comunitaria en Latinoamérica y en Estados Unidos, *Ontología de la materia de Psicología Comunitaria*, Guadalajara, Jalisco, 1999: 1-18.
- MORAES, Verônica; PARENTE, Luís; e GÓIS, Cezar Wagner de L. (1996). Los aspectos sociales del impacto ambiental, en función de la implantación de un plan de desarrollo regional, en la población de São Gonzalo del Amarante (Ceará - Noreste del Brasil, *Libro de Comunicaciones del V Congreso de Psicología Ambiental*, Barcelona, Publicaciones Universidad de Barcelona, 1996: 16-23.
- MORIN, Edgar (1982). *Science avec conscience*, Lib. Arthème 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).
- MOSCOVICI, Sèrge (1961). *La Psychanalyse: Son image et son public*, 10ª ed., 1976, París, Presses Universitaires de France.
- MST (1996). Informes sobre a agressão aos sem-terra, *Revista Veja*, edição 1441, ano 29, nº 17, S.P., Editora Abril, p. 18-43.
- MST (1997). Informes sobre a situação do sem-terra, *Revista Veja*, edição 1491, ano 30, nº 16, S.P., Editora Abril, p. 26-36.
- MUCCHIELLI, Alex (1991). *Les Méthodes Qualitatives*, París, Presses Universitaires de France.

- MUNNÉ, Frederic (1989). *Entre el Individuo y la Sociedad: marcos y teorías actuales sobre el comportamiento interpersonal*, Barcelona, PPU.
- MUNNÉ, Frederic (1995). *La Interacción Social*, Barcelona, PPU.
- MURRELL, S.A. (1973). *Community Psychology and social systems*, N.Y., Behavioral Publications.
- MUSITU OCHOA, G.; HERRERO, J.; y GRACIA, E. (1996b). Las relaciones sociales en la comunidad: Un análisis de sus niveles y efectos en el bienestar individual, en Sánchez Vidal, A. Y Musitu Ochoa, G., *Intervención Comunitaria: aspectos científicos, técnicos y valorativos*, Barcelona, EUB, 1996: 193-204.
- MUSITU OCHOA, Gonzalo; HERRERO, Juan; GRACIA, Enrique (1996a). Integración, Participación Comunitaria y Salud Mental: un estudio empírico de sus relaciones, en Sánchez Vidal y Musitu Ochoa, *Intervención Comunitaria: aspectos científicos, técnicos y valorativos*, Barcelona, EUB, 1996: 205-219.
- NEWBROUGH, J. R. (1971). Community Psychology: A new specialty in psychology? D. Adelson & B. Kalis: *Community psychology and mental health*, San Francisco, Chandler.
- NEWBROUGH, J. R. (1973). Community Psychology: A new holism, *American Journal of Community Psychology*, 1, 201-211.
- NISBET, R.A. (1953). *The quest for community*, N.Y., Oxford (traducción de Foracchi, M. M.; y Martins, J. S., Comunidade, Rio de Janeiro, LTC, 1977).
- NISBET, R.A. (1973). *The sociological tradition*, Londres, Heinemann.
- OUSPENSKY, P. D. (1979). *Conscience. The Search for Truth*, N. Y., Routledge & Kegan Paul.
- PALACIOS, Marcos (1991). Sete teses equivocadas sobre comunidade e comunicação comunitária, *Textos de Cultura e Comunicação*, Universidade Estadual da Bahia, 1991: 15-23.
- PANZETTA, A.F. (1971). *Community Mental Health: Myth and reality*, Philadelphia, Lea & Febiger.
- PARK, Peter (1989). ¿Qué es la investigación-acción participativa? Perspectivas teóricas y metodológicas, en Cristina Salazar, *La Investigación-acción participativa: Inicios y desarrollos*, Madrid, 1992: 135-174.
- PAVLOV, Ivan (1935). *Fisiología e Psicología* (seleção de artículos realizada por Antonio Colodrón Alvarez y tradução de Franco de Sousa, Lisboa, Editorial Estúdios Cor, 1968).
- PENFIELD, W.; e ROBERTS, L. (1959). *Speech and Brain Mechanisms*, Nueva. Jersey, Princeton University Press.
- PETROVSKI, A. V. (1982). *Lichnost – Deiatelnost – Kollektiv*, Moscú, Politizdat (trad. de Alcira Kessler, Personalidad, Actividad y Colectividad, Buenos Aires, Editorial Cartago, 1984).
- PIAGET, Jean (1926). *La representation du monde chez l'enfant*, Paris, Presses Universitaires de France (trad. de Rubens Fiúza, A Representação do mundo na criança, Rio de Janeiro, Editora Record, 1985).
- PIAGET, Jean (1966). *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé (trad. de Manuel Campos, A linguagem e o pensamento da criança, São Paulo, Martins Fontes, 1989).
- PIAGET, Jean (1967). *Biologie et connaissance, essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs*, éditions gallimard (sin traductor, biología y conocimiento, 9ª edición, Siglo XXI de España editores, 1987).
- PIAGET, Jean; e CHOMSKY, Noam (1979). *Théories du langage / Théories de l'apprentissage* (org. por Massimo Piattelli-Palmarini), Paris, Editions du Seuil.
- PLATH, D. (1980). *Long engagements*, Stanford, Stanford University Press.
- PNUD (2000). Documentos sócio-econômicos, São Paulo, PEDEX, 1994.
- PNUD-ONU (1997). *Informe sobre el desarrollo humano*, Madrid, Ediciones Mundi-Prensa.
- POL, E.; y VARELA, S. (1994). El concepto de identidad social urbana: una aproximación entre la Psicología Social y la Psicología Ambiental, *Anuario de Psicología de la Universidad de Barcelona*, nº 2, Barcelona, 1994: 2-23.
- POL, Enric (1996). La apropiación del espacio, *Monografies Psico-socio-ambientales*, Barcelona, Publicacions Universitat de Barcelona, 1996: 45-62.
- POMPEU BRAGA, A.R. (1995). A reforma agraria em construção: o que e como eu vi um assentamento no Ceará, *Universidade Aberta*, Fascículo 12, Fortaleza, O Povo, 1995: 6-7.
- POMPEU BRAGA, A.R. (1997). La cuestión del trabajo voluntario en áreas de reforma agraria en Brasil, *manuscrito no publicado*, Barcelona, p. 1-6.
- POTTER, J.; e WETHERELL, M. (1987). Discourse and social psychology: beyond attitudes and behavior, *Londres, Sage*.
- PRFEITURA DE CAUCAIA (1997). *Informativo*, nº 1, julio, Caucaia, Ayuntamiento.
- PRFEITURA DE CAUCAIA (1997). *População Regional*, manuscritos, Caucaia, SEAPC.
- PRFEITURA DE CAUCAIA (1998). *Situação do Município*, manuscritos, Caucaia, SEDESC.

- QUESADA, Xavier Gil; ORMAZÁBAL UNZUÉ, F. Javier; y FONSECA, Mercé T. (1993). Estadística Aplicada a las ciencias humanas. Bloque: análisis de la variancia y pruebas no paramétricas, *Barcelona, PPU*.
- QUNTAL DE FREITAS, Maria de Fátima (1996a). Contribuições da Psicologia Social e Psicologia Política ao Desenvolvimento da Psicologia Social Comunitária, *Psicologia e Sociedade*, ABRAPSO, vol. 8, nº 1, jan/jun 1996: 63-82.
- QUNTAL DE FREITAS, Maria de Fátima (1996b). Psicologia na Comunidade, *Psicologia da Comunidade e Psicologia (Social) Comunitária: práticas da psicologia em comunidade nas décadas de 60 a 90, no Brasil, en Freitas Campos e outros, Psicologia Social Comunitaria: da solidariedade à autonomia*, Rio de Janeiro, Vozes, 1996: 54-80.
- RAPPAPORT, J. (1977). *Community Psychology: values, research and action*, N.Y. Holt, Rinehart and Winston.
- RAPPAPORT, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: toward a theory for community psychology, *American Journal of Community Psychology*, (15), 1987: 121-147.
- RAPPAPORT, J.; e Cols. (1975). Alternatives to blaming the victim or the environment: Our places to stand have not moved the earth, *American Psychologists*, 30, 525-528.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1992). *Diccionario de la Lengua Española*, 2 vols., Madrid, Editorial Espasa Calpe, S.A.
- REBELLATO, José Luis (1998). Paulo Freire: educación y proyecto ético-político de transformación, *Documentación Social: Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*, 110, Madrid, Cáritas Española, 1998: 93-108.
- RICHARDSON, Roberto J.; e cols. (1985). *Pesquisa Social: métodos e técnicas*, São Paulo, Editora Atlas.
- RIOS, José A. (1987). *Educação dos Grupos*, São Paulo, EPU.
- RITZER, George (1992). *Classical Sociological Theory*, U.S.A., McGraw-Hill Inc. (trad. de María Teresa C. Rodríguez, *Teoría Sociológica Clásica*, Madrid, McGraw-Hill/Interamérica de España S.A., 1993).
- RIVERA RAMOS, Alba Nydia (1991). Psicología y Colonización, en Maritza Montero, org., *Acción y Discurso: problemas de Psicología política en América Latina*, Caracas, EDUVEN, 1991: 91-116.
- RODRÍGUEZ MARÍN, Jesús; PASTOR MIRA, María A.; e LÓPEZ ROIG, Sofía (1989). Salud Comunitaria, en González y otros, *Psicología Comunitaria*, 2ª ed., 1993, Madrid, Visor: 37-53.
- RODRIGUES, Aroldo (1981). *Aplicações da Psicologia Social, RJ, Editora Vozes*.
- ROSE, Steven (1973). *The Conscious Brain*, London, Weidenfeld e Nicolson.
- ROSS, C. E.; e MIROWSKY, J. (1992). Households, Employment and the Sense of Control, *Social Psychology Quarterly*, (55), 1992: 217-235.
- ROWLANDS, Jo (1996). El empoderamiento a examen, *Development and Social Diversity*, Oxfam, United Kingdom, 1996 (trad. de José Antonio Sanahuja, *Desarrollo y Diversidad Social*, Barcelona, Centro de Investigación para la Paz/Icaria, 1998: 88-94).
- RUBINSTEIN, S. L. (1960). Sin datos (*sin traductor, El Ser y la Conciencia, La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1979a*).
- RUBINSTEIN, S. L. (1964). Sin datos (*trad. de Augusto Vidal Roger, El desarrollo de la Psicología: principios y métodos, La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1979b*).
- RUEDA PALENZUELA, J.M. (1989). *Acción y intervención social planificada: movimientos urbanos y desarrollo comunitario*, en González, A.M. (1989), *Psicología Comunitaria, 2ª ed. , 1993, Madrid, Visor*.
- RUEDA PALENZUELA, José M. (1989). *Acción e intervención social planificada: movimientos urbanos y desarrollo comunitario*, en Martín González y otros (1989), *Psicología Comunitaria, 2ª ed., 1993, Madrid, Visor: 253-272*.
- RUGAI BASTOS, Elide (1984). *As Ligas Camponesas*, Rio de Janeiro, Vozes.
- SALAZAR, María Cristina (1992). La investigación-acción participativa: Inicios y desarrollos, *Madrid, Editorial Popular*.
- SAMPAIO, Jackson (1983). *Saúde Mental, in Rouquayrol, Epidemiologia e Saúde, Ceará, Editora UNIFOR, 1983*.
- SÁNCHEZ VIDAL, Alipio (1991). *Psicología Comunitaria: bases conceptuales y operativas, métodos de intervención*, 2ª edición, 1991, Barcelona, PPU.
- SÁNCHEZ VIDAL, Alipio; y MUSITU OCHOA, Gonzalo (1996). Intervención Comunitaria: aspectos científicos, técnicos y valorativos, *Barcelona, EUB*.
- SÁNCHEZ, Euclides (1999). Todos para Todos: La Continuidad de la Participación Comunitaria, *Psique, Revista de la Escuela de Psicología*, vol. 8, nº 1, Santiago de Chile, Universidad Católica de Chile, 1999: 135-144.

- SANDERS, Thomas G. (1968). *The Paulo Freire Method*, Nueva York, American Universities Field Staff.
- SARASON, S. B. (1974). *The psychological sense of community: Prospects for a Community Psychology*, San Francisco, Jossey-Bass.
- SAUSURRE, F. (1949). *Cours de Linguistique Générale*, Paris, Payot.
- SAWAIA, Bader B. (1987). Resumo sobre A Consciência em construção no processo de construção da existência (*tese de doutorado*), São Paulo, PUC-SP.
- SAWAIA, Bader B. (1994). Psicologia Social: aspectos epistemológicos e éticos, em Lane, Sílvia; Sawaia, B. B.; e outros, 1994, *Novas Veredas da Psicologia Social*, São Paulo, editora brasiliense, 45-54.
- SAWAIA, Bader B. (1996). Comunidade: A apropriação científica de um conceito tão antigo quanto a humanidade, em Freitas Campos, Regina H., org., 1996, *Psicologia Social Comunitaria: da solidariedade à autonomia*, R.J., Vozes: 35-53.
- SAWAIA, Bader B. (1999). Comunidade como ética e estética da existência. Uma reflexão mediada pelo conceito de identidade, *Psyche*, Revista de la Escuela de Psicología de la Universidad Católica de Chile, vol. 8, nº 1, 1999: 19-25.
- SCHMIDT, R. F. (1971). *Grundriss der Neurophysiologie*, Berlin, Springer-Verlag (trad. de José Franco Altenfelder Silva, Neurofisiologia, São Paulo, EPU/SPRINGER/EDUSP, 1979).
- SEPLAN (1995). *Modelo de Gestão Participativa do Governo do Ceará*, Fortaleza, Secretaria de Planejamento e Coordenação do Governo do Ceará.
- SERRANO-GARCÍA, Irma; e RIVERA MEDINA, E. (1991). La Psicología de Comunidad en América Latina, en Sánchez Vidal, Alípio. *Psicología Comunitaria: bases conceptuales y operativas, métodos de intervención*, Barcelona, PPU, 1991: 173-193.
- SERRANO-GARCÍA, Irma; e VARGAS MOLINA, R. (1992) – *La Psicología Comunitaria en América Latina: Estado actual, controversias y nuevos derroteros*, Ponencias del Congreso Iberoamericano de Psicología, *Colegio Oficial de Psicólogos*, 1992: 114-128.
- SHUARE, Marta (1990). *La psicología soviética tal como yo la veo*, Moscú, Editorial Progreso.
- SIEGEL, Sidney (1985). Estadística No Paramétrica aplicada a las Ciencias de la Conducta, *México*, Editorial Trillas.
- SIGUÁN, Miguel; e otros (1987). *Actualidad de Lev S. Vigotski*, Barcelona, Editora Anthropos.
- SILVESTRI, Adriana; e BLANCK, Guillermo (1993). *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*, Barcelona, Editorial Anthropos.
- SIMÕES JORGE, J. (sin fecha). *A Ideologia de Paulo Freire*, 2ª ed., 1981. São Paulo, Edições Loyola.
- SLIM, Hugo (1996). Sin título, *Development and Social Diversity*, Londres, Oxfam, 1996 (trad. de José Antonio Sanahuja, ¿Qué es el desarrollo?, Desarrollo y Diversidad Social - el desarrollo en la práctica, Barcelona, Icaria, 1998: 65-70).
- SOBREIRA CARVALHO, Maria Aparecida A. (1999). Reconstrução de identidades fragmentadas na loucura, en Rocha Brandão y Cruz Bomfim, *Os Jardins da Psicologia Comunitaria*, Fortaleza, UFC Prex, 1999: 181-190.
- SOLMS, Mark (1997). ¿Lo que es conciencia?, *Journal of American Psychoanalysis association*, vol. 45(3), 1997: 765-778.
- SOLOZABAL, J. R. P. (1981). *Dialéctica de las Actitudes en la Personalidad*, La Habana, Editorial Científico-Técnico.
- SPEER, P.; DEY, A.; GRIGGS, P.; GIBSON, L.B.; e HUGHEY, J. (1992). In search of community: An analysis of community psychology research from 1984-1988, *American Journal of Community Psychology*, nº 2, 195-209.
- SPINK, Mary Jane (1994). Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia da análise das representações sociais, en Jovchelovitch, Sandra; y Guareschi, *Textos em Representações Sociais*, org., Rio de Janeiro, Vozes, 1994: 117-145.
- STUBSS, Michael (1983). *Discourse Analysis – The Sociolinguistic Analysis of Natural Language*, London, Basil Blackwell Publisher Ltd. (trad. de Celina González, Análisis del Discurso – Análisis sociolingüístico del lenguaje natural, Madrid, Alianza Editorial, 1987).
- TJFEL, H. (1982). *Social Identity and intergroup relations*, Cambridge, Cambridge University Press.
- TALIZINA, N. F. (1988). *Psicología de la Enseñanza*, Moscú, Editorial Progreso.
- TONNIES, F. (1887). *Comunidad y asociación*, 1979, Barcelona, Ediciones Península.
- TORO, Rolando (1982). *Coletânea de Textos de Biodança*, (org. de Cezar Wagner de Lima Góis e outros), 2ª ed., 1991, Editora ALAB.
- TOURAINÉ, Alain (1980). *Palavra e Sangue*, S.P., Editora UNICAMP, 1982.

- TURNER, J.C. (1975). Social comparison and social identity: some prospects for intergroup behaviour, *European Journal of Social Psychology*, nº 5, 1975: 5-34.
- TURNER, J.C. (1987). *Rediscovering the social group. A self-categorization theory*, Oxford, Basil Blackwell Ltda. (trad. de Pablo Manzano, Redescubrir el grupo social, Madrid, Ediciones Morata, 1990).
- VAN DIJK, Teun A. (1993). Principles of critical discourse analysis, *Discourse & Society*, vol. 4(2), London, 1993: 249-283.
- VASCONCELOS, Eduardo M. (1987). *O que é Psicologia Comunitária*, S.P., Editora Brasiliense.
- VÁZQUEZ, A. S. (1977). *Filosofia da Praxis*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- VELMANS, Max (1997). ¿Lo que es conciencia?, *Journal of American Psychoanalysis Association*, vol. 45 (3), 1997: 759-765.
- VILLAR, Feliciano (1998). *Representación Social del Envejecimiento a lo largo del Ciclo Vital*, tesis doctoral, *Universidad de Barcelona*.
- VISAUTA, B. (1989). *Técnicas de Investigación Social – I: Recogida de Datos*, Barcelona, PPU.
- VISAUTA, B.; e DEUMAL, Eva (1997). Análisis Estadístico con SPSS 6.1 para windows, *monografía, Barcelona, ESADE*.
- VITÓN DE ANTONIO, María Jesús (1998). Freire: una herencia para el futuro (aportaciones de P. Freire a la acción socioeducativa de nuestro tiempo), *Documentación Social*, nº 110, Madrid, 1998: 53-66.
- VYGOTSKI, L. S. (1924-1934). *Obras Escogidas*, vol. I, dirección de A. R. Luria, Moscú, Editorial Pedagógica, 1982 (trad. de A. Alvarez y P. Del Río, Obras Escogidas, Madrid, Centro de Publicaciones del MEC y Visor Distribuciones S. A., 1991).
- VYGOTSKI, L. S. (1924-1934). *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).
- VYGOTSKI, L. S. (1924-1934). *Obras Escogidas*, vol. III, dirección de A. M. Matiushkin, Moscú, Editorial Pedagógica, 1983 (trad. de Amelia Alvarez y Pablo del Río, Obras Escogidas, Madrid, Visor Distribuciones, 1995).
- VYGOTSKI, L. S. (1924-1934). *SobranieSachinenii Tom Piatii: Osnovi Defektologii*, dirección de D. B. Elkonin, Moscú, Editorial Pedagógica (trad. de Julio Guillermo Blank, Obras Escogidas, Madrid, Visor, 1997).
- VYGOTSKI, L. S.; e LURIA, A. R. (1993). *Studies on the history: ape, primitive and child*, U.S.A., Lawrence Erlbaum Associates, Inc. (trad. de Lólio Lourenço de Oliveira, Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança, Porto Alegre, Artes Médicas, 1996).
- VYGOTSKI, L.S. (1983). *Sobranie Sochinenii Tom Tretii. Problemi Razvítia Psijiki*, Moscú, Editorial Pedagógica, vol. III (trad. de Lydia Kuper, Obras Escogidas: Problemas del desarrollo de la psique, vol. III, Madrid, Visor, 1995).
- VYGOTSKI, Lev S. (1924-1934). *Mind in society the development of higher psychological processes*, dirección de Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner y Ellen Souberman, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1978 (trad. de Silvia Furió, El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona, Hurope, 1996).
- VYGOTSKI, L. S. (1934). *Sin datos (trad. de Jerome S. Bruner, Thought and Language, Mass., Massachusetts Institute of Technology. Trad. al Portugués de Jeferson Luiz Camargo, Pensamento e Linguagem, São Paulo, Martins Fontes, 1989a)*.
- WARREN, R.L. (1965). *Studying your community*, N.Y., Free Press.
- WEBER, M. (1917). *Economía y sociedad*, 2 vols., 1964, México, Fondo de Cultura Económico.
- WEIL, Pierre (1976). *A Consciência Cósmica* (2ª edição, 1978), Rio de Janeiro, Editora Vozes.
- WHITE, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence, *Psychological Review*, nº 66, 297-333.
- WIESENFELD, Esther (1999). Paradigmas de la Psicología Social-Comunitaria Latinoamericana, *Antología de la materia de Psicología Comunitaria*, Caracas, 1999: 1-20.
- WIESENFELD, Esther (1999). La complejidad de la Autoconstrucción Comunitaria de Viviendas: Más allá de la Psicología Ambiental y Comunitaria, *Psyche*, Revista de la Escuela de Psicología de la Universidad Católica de Chile, vol. 8, nº 1, 1999: 145-156.
- ZAX, M.; e SPECTER, G.A. (1974). *An introduction to Community Psychology*, N.Y., Wiley.
- ZEIGARNIK, Bluma Wolfonna (1979). Sin datos (trad. de Luis Oliva Ruiz, *Introducción a la Patopsicología*, La Habana, Editorial Científico Técnica, 1979).

DADOS DO AUTOR

- Doutor em Psicologia pela Universidade de Barcelona (Influência Social).
- Professor Aposentado do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Ceará, Brasil.
- Presidente da Universidade Biocêntrica.
- Ex-Coordenador do Laboratório de Estudos sobre a Consciência - LESC da Universidade Federal do Ceará.
- Ex-coordenador do Núcleo de Psicologia Comunitária (NUCOM) da Universidade Federal do Ceará.
- Ex-professor de Fisiologia Humana do Curso de Psicologia do Centro de Ensino Universitário de Brasília - CEUB.
- Consultor em Desenvolvimento Organizacional pela Organization Development Associates (ODA), Palo Alto, Ca., USA (1977).
- Didata em Biodança pela Associação Latino-Americana de Biodança (ALAB), 1980.
- Diretor e fundador da Escola Nordestina de Biodança (período 1982-1984).
- Presidente da ALAB, gestões 1991/1993 e 1993/1995.
- Consultor em DRH pelo Instituto de Desenvolvimento de Recursos Humanos do Governo do Distrito Federal (1975).
- Autor dos livros: Noções de Psicologia Comunitária (duas edições: 1993 e 1994); Biodança – Identidade e Vivência (duas edições em brasileiro: 1995 e 2002; e uma edição em espanhol: 1998); Psicologia Comunitária no Ceará – uma caminhada, 2003; Saúde Comunitária – Pensar e Fazer, 2008; e Psicologia Clínico-Comunitária, 2012.
- Organizador da Coletânea de Textos de Biodança (ENB, 1982; ALAB, 1991), do Catálogo de Exercícios de Biodança (três edições: 1982, 1986 e 1994) e dos “Cadernos de Vivência”, Edições Centro de Vivência/Editora Bio’s, 1986.
- Autor de diversos artigos de Psicologia, Biodança, Educação Biocêntrica e Psicologia Comunitária.
- Presta assessoria, desde 1980, aos movimentos sociais, prefeituras, ongs e órgãos governamentais em desenvolvimento local, planejamento estratégico, agenda estratégica, mobilização social e organizacional, desenvolvimento organizacional e desenvolvimento comunitário.