
APRENDIZAGEM SOCIAL E PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA

Telmir de Souza Soares¹

Resumo

Nascida na Grécia, no século V, a democracia subsiste no século XXI como a forma de governo mais "*representativa*" entre países dos mais diversos espectros ideológicos, políticos, sociais e econômicos. Entretanto, ela está, segundo uma expressão paradoxal da língua francesa, *partout ailleurs, nulle part*, a saber, *em todas as partes e em parte alguma*. O motivo dessa *décalage* são vários, mas gostaríamos de destacar o problema do monopólio do *modelo representativo*. Entre nós o problema é ainda mais grave uma vez que, por falta de uma educação crítica e conscientizadora, no que diz respeito aos direitos e deveres do cidadão, a população nem sabe o que demandar e o que fazer quando não é atendida. Nosso artigo visa apresentar a noção de aprendizagem social como prática capaz de promover o desenvolvimento de uma participação política que possa dar voz e vez aos alijados do poder em meio à democracia representativa.

Palavras-chave: Aprendizagem social, Democracia, Participação política.

Abstract

Born in the ancient Greece the democracy subsists in our century as the form of government most "representative" among a large variety of countries which have so many ideological, political, social and economic specters. However, the democracy remains, according to a french paradoxal expression, *partout ailleurs, nulle part*, what means that it is *everywhere and nowhere*. There are so many ways to this *décalage*, but we would like to highlight the problem of representative's model monopoly. Between us the problem is more serious because we don't have a critical education that promotes the citizen's awareness to acquire and respect the rights and duties. The population does not even know what demand and what to do when it is not heard. This reasearch intends to present the notion of *social learning* as a practice capable to promoting the development of a political participation that can give voice and opportunity to the expropriated in the representative democracy.

Key words: Social learning, Democracy, Democratic participation.

¹ Professor Adjunto III da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, lotado no Departamento de Filosofia – DFI. Licenciado em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará - UECE; Mestre em Filosofia Prática pela UECE; Doutor em Filosofia Prática pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. (telmir@gmail.com)

1. Introdução

A democracia tem sido objeto de várias discussões mundo afora. Aquilo que no imaginário das pessoas em geral parece ponto pacífico, como a proposição que indica ser a democracia "*o governo do povo*", tem movido várias investigações de filósofos, cientistas políticos, sociólogos, economistas entre outros intelectuais e profissionais. O ponto comum nesses estudos aborda, principalmente, sobre o *estatuto precário* da democracia representativa em efetivar, justamente, esse anseio de um governo do povo. Muito pelo contrário, o que vemos de efetivo na democracia atual é um sistema que apresenta bloqueios, que se mostra incapaz de se legitimar adequadamente e que, sendo manipulado por mecanismos que burlam e frustram o interesse mais comum da população, dá lugar aos *lobbies* de empresas e aos interesses particulares escusos como o do ganho próprio, por meio do uso da máquina do Estado, e pelo recurso recorrente à corrupção nas diversas esferas do legislativo, executivo e judiciário.

Mas, se a democracia vai mal, a resposta a esse problema passa longe de ser a adequada pois o povo que é, legitimamente, o detentor da *soberania*, se encontra cada vez mais alijado do *locus* e do *modus operandi* do funcionamento do poder. Em contrapartida a essa constatação, Blondiaux (2008, p. 5) nos informa sobre esse déficit da democracia que: "[...] *Sobre as cenas do conflito político ordinário, a capacidade dos simples cidadãos de se mobilizar, de resistir, de interpelar as autoridades fora dos circuitos e das organizações políticas tradicionais jamais foi, sem dúvida, tão intenso [...]*. Por outro lado ele observa que uma pergunta comum dos estudiosos liberais da democracia consiste em indagar se "*o povo precisa participar*". Assim, longe de ver suas demandas atendidas, a população, quando participa pelo gesto único e exclusivo do sufrágio dá, tão somente, sustentação e suporte a um modo de ser da política que lhes desserve:

A desconfiança organizada em relação do povo caracteriza o governo representativo, essa forma de política pela qual um aristocrata eleito por sufrágio universal reivindica para si mesmo a legitimidade de agir. Em tal quadro, o povo, à exceção do único instante da eleição, não existe [...]. (BLONDIAUX, 2003, p. 14)

Desse modo, pensar que o povo pelo simples gesto do voto seja o sinônimo de que a democracia funciona, já não quer dizer muita coisa no âmbito da necessidade de expressar o contraditório e o dissenso. Mesmo entre autores liberais que defendem a democracia representativa, como Robert Dahl, com sua noção de *Poliarquia*, aborda a necessidade do dissentir como princípio fundamental para a classificação de uma democracia plena: "*É dispensável dizer que, na falta do direito de exercer oposição, o direito de 'participar' é*

despido de boa parte do significado que tem num país onde existe a contestação pública [...]" (1997, p. 28).

Ao mesmo tempo em que urge repensar a democracia, há que se pensar em algo mais fundamental ainda e que consiste em desenvolver estratégias sobre o como promover a participação do cidadão. Tal questão passa pela educação, pelo educador, pelos educandos e pelo desenvolvimento de práticas de ação cidadã e coletiva (como os sindicatos, associações, ONGs, etc.). É todo um sistema que possibilita ou não a consciência de si como cidadão, aquele que reconhece seus direitos e sabe como usufruir deles e, dessa forma, se torna partícipe da vida pública.

Segundo Marinho entre nós esse problema é ainda mais complexo considerando o déficit educacional no Brasil fruto de um longo descaminho pelo qual a educação jesuítica cujo "*[...] caráter pedagógico mais voltado para o ensino elementar, com as escolas de ler e escrever voltada para a catequese dos índios [...]"* (2014, p. 26), se deu à revelia do desenvolvimento da sociedade como um todo e, cujos resultados, se dão ainda hoje entre nós pelo *esquecimento e marginalização* de amplas camadas da sociedade em ter direito à uma educação mínima (negros e descendentes que vivem na periferia, pessoas do campo). Some-se a isso, ademais, a ausência de uma educação digna, o que dilata o fosso cada vez mais intransponível no que tange à um acesso à cidadania que dê o verdadeiro tônus da luta social que perpassa a sociedade levando o sujeito, que ao mesmo tempo é aprendente das questões sociais indiretamente apresentadas pela escola, a ter uma consciência de si e da opressão à qual é submetido quotidianamente.

Tendo em vista esse panorama nossa investigação se detém em autores e teorias chaves para discutir a questão da educação e da participação política. Uma vez que trabalhamos com a aprendizagem social, teoria desenvolvida em outros países, sendo nosso referencial primordial a obra do Prof. Marc Maesschalck, fizemos uma releitura dela incluindo autores como Paulo Freire e Antonio Gramsci, teóricos que, na nossa concepção, são precursores dessa temática.

As noções de educação e opressão, da autonomia do educando, do papel do educador no processo de conscientização de Freire, bem como as noções de conflito de classes, de hegemonia e de intelectual orgânico em Gramsci nos remetem às questões fundamentais que devem orientar o processo educativo que visa à conscientização e, principalmente, ao exercício de uma cidadania que, para além do voto, implique no veto, que para além da escolha de um representante implique, como diz Pierre Rosanvallon em *La contre démocratie*

(2006), na atitude cívica e republicana da *méfiance* e da *surveillance*, ou seja, no constante processo de desconfiança e vigília da manifestação e do exercício dos poderes legislativo, executivo e judiciário, como elementos fundamentais da condução da democracia nos tempos atuais.

É em meio a esses referenciais que reconhecemos os antecedentes da aprendizagem social e, com ela, nos propomos a discutir o papel do educador no sentido de ser aquele que pode promover a condição de um despertar para a práxis social, para a participação política visando a construção de uma cidadania que promova a possibilidade das classes populares de serem e de se fazerem ouvidas mobilizando, ao menos, aqueles que lhes representam tendo em vista a luta pela observação, manutenção e mesmo incremento dos direitos fundamentais, daqueles já adquiridos e que estão sendo cada vez mais eliminados pelas práticas neoliberais de gestão do público pela convivência, anuência ou mesmo pelo silêncio dos representantes do povo nas câmaras deliberativas.

Como o processo participativo é uma dinâmica, a possibilidade de se (re)conhecer a partir de um lugar de classe, de compreender as lutas que se desenrolam na sociedade, de se mobilizar para buscar por direitos para fazer funcionar a democracia representativa, pode ser considerada como passos que possam vir a ser fundamentais para a constituição de uma participação direta. Uma vez que o quadro atual mostra profundo desgaste mundo afora da democracia representativa, em função de sua inefetividade ou, pior, do seu uso como manifestação de formas de manipulação do jogo democrático e como justificação do próprio sistema, a educação do cidadão via aprendizagem social pode vir a promover mudanças significativas no escopo da democracia entre nós por via de uma participação política efetiva.

2. Referencial Teórico

Nosso referencial tem como ponto de partida a noção de *apprentissage social*. Este conceito, desenvolvido principalmente na Europa, consiste na apreensão da atitude de engajamento do intelectual junto às comunidades e grupos no sentido do desenvolvimento da criticidade, na busca pela luta por direitos sociais, na participação política, no trabalho em rede, etc. De modo geral, tal perspectiva se adequa à ideia do intelectual engajado socialmente, entretanto, o que há de novo expresso nas palavras do conceito consiste no *aller-retour* desse compromisso e desse envolvimento, uma vez que tal processo implica na necessidade, por parte do intelectual, de viver as dificuldades e aprender em meio e junto às pessoas e coletivos nos quais se insere em uma via de mão dupla.

Desse modo, o intelectual não deve ser alguém que, vindo de fora, imponha seu saber, que considere as classes populares como massa de manobra de sua ideologia de classe. Esse papel tem sido feito pelo chamado *intelectual tradicional*, cuja organicidade é nascida e comprometida com as classes dirigentes. O intelectual requerido para trabalhar junto ao povo, às classes menos privilegiadas é, sobretudo, aquele nasce em meio às lutas, em meio ao contexto social, sua organicidade brota da sua relação com esse entorno carente de sentido e direção. Em vindo de fora dos movimentos populares, quer por apreender seu lugar de classe, quer por atender à sua responsabilidade social, esse intelectual deve ser aquele que aprende em meio à uma vivência junto aos atores coletivos com os quais participa da ação de formação e das práticas sociais.

Para tratar desse tipo de intelectual, nos detemos, no âmbito de nossa reflexão, nas elaborações conceituais da *apprentissage social* que foram desenvolvidas pelo Prof. Marc Maesschalck (2008), filósofo belga, que desenvolve esse assunto e cuja vivência, por mais de dez anos em atividades sindicais, é uma indicação prática da atividade do intelectual engajado. A prática da intervenção intelectual deve ser aquela que não somente respeita o ambiente e as necessidades das pessoas envolvidas em situação de fragilidade, mas que aprende junto a essas pessoas, com suas experiências, seus saberes e, além disso, reavalia continuamente essa prática de mão dupla visando uma maior adequação às condições e necessidades visando a conscientização, desenvolvimento e libertação dos oprimidos.

Consideramos, ainda, que alguns aspectos dessa teoria apresentam uma estreita relação com a teoria de Paulo Freire expressas, principalmente, em obras como *Pedagogia do oprimido* (2015), *Educação como prática da liberdade* (1999) e *Pedagogia da autonomia* (1997). As concepções de Freire se cruzam com as da *apprentissage social* europeia, uma vez que apontam para essa vivência do intelectual junto às comunidades e o respeito à sua vivência particular, à sabedoria do povo, pelo reconhecimento dos conhecimentos que eles trazem em suas práticas e em suas vidas, à apreensão de suas necessidades por maior consciência, liberdade e autonomia, bem como sobre o tipo de educação que lhes interessa e que pode vir a ajudá-los em superar a concepção de consciência da realidade oriunda da classe dominante e que lhes foi introjetada constituindo-se, sob forma da alienação, em uma cosmovisão postíça.

Da fusão dessas teóricas, às quais tangenciaremos pela concepção das noções de *hegemonia* e do *intelectual orgânico* de Antonio Gramsci (1981), pretendemos depreender uma concepção do trabalho do intelectual, da sua responsabilidade social, principalmente,

daquele que forma as pessoas, do professor, como elemento chave para a construção de uma educação voltada para a participação política, a participação democrática e para a construção de uma sociedade mais justa. Nesse sentido, o conceito de *organicidade* contempla a própria conscientização do educador a partir do seu lugar de classe rompendo com o ideal ascético contido na ideia do intelectual tradicional à qual os profissionais de educação tem passivamente se submetido, em função da alienação de sua consciência social, o que opera para a reprodução do *status quo*.

O resultado de tal percurso consiste em animar a prática social tendo em vista subsidiar teoricamente a participação política na democracia atual, principalmente diante dos entraves do modelo democrático da representação política que, via de regra, situando a atividade prática ao sufrágio tão somente, colabora para o predomínio de uma classe política profissional que, eleita comumente com subsídios de terceiros, demonstra não ter compromisso algum com o *povo portador da soberania*, como propugna a ideia da democracia, promovendo uma dinâmica política que corrompe a república e seus ideais. Assim, contribuir teoricamente no sentido de superar os entraves da representação, em direção da participação política fomentada pela atividade do intelectual orgânico, consiste na pretensão maior de nossa investigação.

3. Metodologia

Nossa pesquisa, de cunho bibliográfico, tendo como foco a noção de *apprentissage social*, aqui compreendida sob a perspectiva da teoria desenvolvida pelo filósofo Marc Maeschalck e contemporizada pelas obras de Paulo Freire e Antonio Gramsci, visando apresentar as relações desse referencial teórico com a noção de participação democrática. Ademais, tentamos associar esse conceito com outros referenciais teóricos mais afeitos à nossa realidade, como é o caso da autonomia, da conscientização, da responsabilidade social da *contre-démocratie* tendo em vista orientar a prática sócio-política voltada para a formação do profissional de educação no sentido de uma mobilização para a prática da democracia por meio da participação política.

Partimos do pensamento de Gramsci, da concepção de que o intelectual, quer *tradicional*, quer *orgânico* atua na sociedade civil. Entretanto, esse intelectual precisa assumir sua posição de classe se tornando orgânico. Freire nos informa sobre o papel do educador e da sua responsabilidade com as classes populares. A aprendizagem social compõe uma síntese desses dois momentos, apresentando esse compromisso do intelectual em participar do

processo ensino-aprendizagem tendo como pressuposto que, assumindo que seu conhecimento não basta para formar o homem, se baseando tão somente numa transferência de conhecimento, mas que ele deve ser e fazer parte da vivência, aprender em e no meio do povo, reorganizar estratégias, reavaliar os passos dados visando uma maior adequação da teoria e da prática na construção de uma conscientização que vise um *ser mais* homem e menos massa de manobra, o que vem a coincidir com uma mobilização, uma participação que promova uma democracia por todos e para todos os cidadãos.

4. Resultados e Discussão

Quando partimos da realidade da democracia contemporânea, predominantemente estruturada na forma do sistema representativo, percebemos, principalmente em países com grandes diferenças sociais, educacionais, culturais, econômicas e políticas como o Brasil, um grande afastamento entre a vontade do povo, naquilo que Rousseau denominava *vontade geral*, da atividade dos parlamentares, no trato das necessidades de grandes extratos da população e mesmo de minorias, nas decisões que se tornam leis e que, via de regra, afetam os interesses da sociedade.

Esse problema decorre da nossa própria história, do modelo de colonização, baseado na predação comercial e, conseqüentemente, do modelo de educação, ou mesmo da falta dele, ao qual fomos submetidos ou, melhor dizendo, em meio à qual fomos aliados, em meio à nossa formação cultural, o que nos conduziu à uma ausência de educação política e democrática, como bem aponta Freire (1999, p. 74):

De um modo geral, os analistas de nossa formação histórico-cultural, têm insistido direta ou indiretamente na nossa "inexperiência democrática". Na ausência, no tipo de formação que tivemos, daquelas condições necessárias à criação de um comportamento participante, que nos tivesse levado à feitura de nossa sociedade, com "nossas próprias mãos, o que caracteriza, para Tocqueville, a essência da própria democracia.

Se a democracia não funciona bem mundo afora, entre nós ela se encontra em grandes dificuldades. Entretanto, na própria raiz do problema podemos perceber os caminhos das saídas desse nosso labirinto: uma vez considerando que a educação é o problema de fundo da democracia, uma formação que vise o esclarecimento e busque a libertação consiste em uma solução possível para a ineficácia do modelo político brasileiro, mesmo porque não existe o homem, seu mundo, sua realidade sem educação².

² Pode-se, de forma justa, argumentar que os homens fora da educação ou mesmo naqueles em que ela está ausente não seriam, por esse crivo, considerados como homens. Entretanto, há que se observar que não é esta a

Muito embora a solução nos pareça certamente clara, esse caminho ainda há que ser desbastado, aplainado em seus aspectos tortuosos. Uma das dificuldades consiste no próprio processo educativo que nos aparece caracterizado por inúmeras distorções como a divisão em escolas de pobres e ricos em meio à ausência de escolas para muitos; o currículo que assume um caráter generalista, visando os processos seletivos para a educação superior, próprios de uma concepção anódina da educação (estando desconectados de uma compreensão crítica da realidade); a própria formação dos professores concebida como se esses atuassem num vácuo de idealidade, sem contexto social e de classe (visando a transmissão de conteúdos segundo o modelo da educação bancária), consistem num reforço de uma sociedade distanciada da sua dimensão política e da participação democrática. Nesse sentido, a educação pode ser uma saída, mas esse percurso se nos apresenta repleto de desafios a serem considerados e vencidos tendo em vista a possibilidade de fomentar a consciência crítica e libertadora que promova uma melhoria das condições das classes populares.

Face a tal contexto a teoria da aprendizagem social nos parece oportuna. Ela parte do pressuposto do engajamento de pessoas com conhecimento teórico e prático para um envolvimento nas lutas sociais. Esse compromisso tem como pressuposto o reconhecimento de uma responsabilidade social das pessoas *com formação* intelectual que buscam sair do *conformismo* face ao status atual de uma sociedade que perpetua desigualdades ao mesmo tempo que que implementa tantas outras. Tal responsabilidade pode ser pensada, seguindo a interpretação que André Berten (2004) faz de Jacques Derrida, da compreensão da nossa comum condição de *usuários do mundo*, situação partilhada por todos os homens, o que implica numa ética da responsabilidade com nosso entorno.

Muito embora o texto de Berten esteja direcionado ao papel do filósofo, essa condição de usuário nos afeta diretamente enquanto seres humanos independente de quem quer que sejamos, assim: "[...] *todo homem tem direito de falar do mundo no qual ele vive*" (2004, p. 114). Isso significa dizer que somos todos corresponsáveis pelo mundo, muito embora somente alguns tenham consciência disso e de como manifestar tal conhecimento. Sendo responsáveis pelo nosso entorno somos também responsáveis, em função do nossas competências e habilidades críticas, a fazer circular essa responsabilidade. Assim, "[...] *O que o intelectual deve desejar, desse ponto de vista, é que todos os 'usuários do mundo' podem (sic) tomar a palavra [...]. A responsabilidade é aqui 'educativa' e, como toda responsabilidade educativa, seu objetivo é eliminar-se e tornar-se inútil*" (2004, p. 114).

questão aqui posta e, mesmo que o fosse, o próprio reconhecimento do humano só se dá mediante a educação: é a educação informal e formal que nos torna humanos e nos faz reconhecer o humano em nós e nos outros.

Além de ser usuário do mundo, cabe ao intelectual perceber o contexto em que suas próprias ideias são geradas e com vistas a que fins. Nesse sentido, o processo da aprendizagem social começa com o reconhecimento da condição de classe de cada homem no contexto histórico, posto que as ideias que temos são fruto das relações de produção de uma determinada época. Nesta confluem condições para se pensar a realidade que são o reflexo das condições materiais de vida e da visão que a classe dominante dissemina sobre tais relações. Acerca dessa condição, Marx e Engels (2005, p. 57) nos dizem o seguinte no *Manifesto do partido comunista*: "*Que demonstra a história das idéias senão que a produção intelectual se transforma com a produção material? As ideias dominantes de uma época sempre foram apenas as ideias da classe dominante*". Isso significa dizer que o intelectual é mediado pela sua história da qual deve tomar consciência e posição:

Vossas próprias idéias são produtos das relações de produção e propriedade burguesas, assim como vosso direito não passa da vontade de vossa classe erigida em lei, vontade cujo conteúdo é determinado pelas condições materiais de vossa existência como classe [...]. (MARX; ENGELS, pp. 54-55)

O que os pensadores alemães apontam é que as representações dos homens, seus conceitos, suas construções sociais e suas relações com os outros estão subsumidas em uma consciência que lhes vem de fora, afinal, somos construídos enquanto seres humanos. Aliás, isso não é um privilégio da sociedade capitalista, toda sociedade tem como pano de fundo esse processo de construção das consciências. Entretanto, numa sociedade de classes como a nossa, o que se espera de toda pessoa e especialmente do intelectual é que reconheça e assuma esse lugar e essa consciência visando atuar sobre sua história e a dos homens que lhe são comuns enquanto *usuários do mundo e responsáveis* por ele.

Quanto à essa questão, Antonio Gramsci nos chama atenção para esse processo de conformação da consciência segundo os interesses das classes dominantes, ao que ele denomina de *hegemonia*. Este conceito, nascido na tradição social democrata e implementado pelos revolucionários russos, encontra no autor italiano sua melhor expressão para compreender a dinâmica do funcionamento da superestrutura da sociedade capitalista. Nesse sentido: "*Seria interessante estudar concretamente, em um determinado país, a organização cultural que movimenta o mundo ideológico e examinar o seu funcionamento prático [...]*" (GRAMSCI, 1981, p. 29) pois, assim, poderíamos entender como a sociedade se organiza, o que consiste na possibilidade de desvendar a forma da manipulação de uma classe sobre as outras.

Esse processo de desvelamento não se dá nem num vazio nem por um evento mágico ou místico, para ele existir faz-se necessária a atividade intelectual que, passando do escopo

da defesa quer ingênua quer militante do sistema, se desdobre de sua *organicidade tradicional* para uma dimensão *orgânica revolucionária*.

Assim, o ponto de partida da aprendizagem social implica numa tomada de posição acerca de si mesmo. É preciso que o intelectual se reconheça em seu lugar de classe como condição fundamental do reconhecimento de si e de sua filiação junto ao povo e às suas lutas.

Como aponta Gramsci em uma nota de rodapé da *Concepção dialética da história*, :

Pela própria concepção de mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de ser e de agir. Somos conformados de algum conformismo, somos sempre homem-massa ou homens-coletivos. O problema é o seguinte: qual o tipo de histórico do conformismo ou do homem-massa do qual fazemos parte? (GRAMSCI, 1981, p. 12)

Tomar consciência da posição de mundo, de um pertencimento pode vir a ser a condição de um posicionamento diante da realidade e do sofrimento de classe. Isso não é, de modo algum, algo automático. Uma vez que a ideologia supre a visão de mundo mais corriqueira e que a escola e mesmo a universidade são elementos reprodutores dessa falsa consciência, esse despertar da consciência sempre será algo difícil, um grande desafio.

Certamente que esse despertar possa vir a ocorrer, como de fato ocorre, em meio às classes sociais, nos movimentos operários, nos sindicais, nas cooperativas, nas comunidades de bairro, na própria consciência individual quando despertada pelo sentimento das desigualdades e injustiças sociais, dos sofrimentos do povo e da negação dos direitos aos oprimidos. Tal consciência pode vir também, muito embora de forma nem sempre clara, pela constatação de que algumas pessoas tem tudo enquanto muitos nada tem, que a polícia protege os ricos e ofende os pobres, que o bairro dos poderosos recebe cuidados do Estado (saneamento, iluminação, asfalto, limpeza urbana, etc.), que estão ausentes na periferia. Um reconhecimento cognitivo da falta de reconhecimento social por consideração do paradoxo das posições sociais. Entretanto, pensar a realidade não é uma tarefa fácil, ainda mais quando esta atividade se encontra premiada por inúmeras buscas como a da sobrevivência, da luta pelo reconhecimento e de uma posição social (como atesta Axel Honneth na esteira da teoria de Hegel), na expectativa de uma formação, pelas paixões expressas nos interesses afetivos entre outras tantas questões.

Nesse espaço aberto pela carência é que se instaura a atividade do intelectual passando a ser formador de uma consciência crítica em si e nos outros homens. Tal passagem implica em muitas questões e Gramsci destaca que entre os inúmeros problemas para que o intelectual assumira seu lugar, encontram-se aqueles relativos às relações entre as diversas camadas de intelectuais, pensadores e ativistas e suas relações como formadores com as pessoas que

vivem à margem da sociedade, problemas que, segundo o autor italiano:

[...] se resumem no modo e na qualidade das relações entre as várias camadas intelectuais qualificadas, isto é, na importância e na função que deve e pode ter a contribuição criadora dos grupos superiores, em ligação com a capacidade orgânica de discussão e de desenvolvimento de novos conceitos críticos por parte das camadas intelectualmente subordinadas [...]. (GRAMSCI, 1981, p. 28)

A despeito de que cabe ao intelectual orgânico esse compromisso, há que se observar os níveis e os modos das relações que são estabelecidas com as camadas populares. Nesse sentido, a aprendizagem social consiste numa teoria que valoriza não somente o aspecto da relação do intelectual *sobre* as classes populares, mas essa relação *em meio, com* e mesmo o aprendizado do intelectual *junto* aos grupos que ele tenta ajudar a partir dessa prática, como nos aponta Maesschalck sobre sua vivência com a aprendizagem social.

[...] É por isso que diremos, às vezes impropriamente, que se trata de aprender a aprender, quer dizer, de fato, de aprender (em sentido próprio) à escolher como organizar práticas para incorporar costumes. Essa compreensão da aprendizagem coloca em destaque uma dimensão reflexiva da atividade de aprender, à saber o fato que ela se exerce apenas como uma prática de segundo grau tendo em si práticas em curso e se esforçando de daí tirar as informações necessárias para as transformar à partir do curso de sua realização [...]. (MAESSCHALCK, 2008, p. 71)

Mais do que ser alguém que leva um conteúdo para uma comunidade, como alguém vindo de fora e sem relação com a comunidade, um aspecto da aprendizagem social consiste em valorizar essa vivência em meio às pessoas observando suas vivências e suas necessidades e, acima de tudo, aprendendo a aprender fazendo a associação de teoria e prática:

[...] Durante uma década eu trabalhei com numerosos grupos sobre o sentido da ação coletiva local: sobre a fragmentação do espaço social, sobre as novas zonas de ignorâncias mútuas, sobre as fronteiras invisíveis que dividem nossas sociedades pós-industriais, assim como sobre a maneira de reconstruir um senso comum, de por as bases de um quadro cooperativo e de uma colaboração autêntica a fim de melhor assegurar as exigências de um mundo possível em comum [...]. (MAESSCHALCK, 2008, pp. 65-66)

Uma tal teoria tem um aspecto fundamental para a formação democrática porque ela se assenta nesse aspecto reflexivo que se volta para o espaço da vida, para um compromisso do intelectual e para uma relação da teoria com a prática em meio à sua própria execução, à sua efetivação, em meio à sua vivência. Uma participação que seja simplesmente o resultado de uma teoria nós já a temos; muita teoria por sinal. Mas o que resiste à toda teoria consiste nesse aspecto reflexivo da aprendizagem social. Assim, a consequência lógica dessa participação será a contínua reflexão quanto aos fins e aos meios tendo em vista a consecução dos objetivos e metas almejados, a saber, um tipo de ação que consiste em agir segundo práticas reflexivas:

[...] Então, poderíamos falar de práticas reflexivas na medida onde ela não trata unicamente de aumentar a atenção às condições de realização ótimas disso de que nos ocupamos à alcançar como objetivo, mas em dividir a atenção de maneira à poder visar outras possibilidades de fazer isso de que nos ocupamos à realizar para melhorar a busca dos objetivos. (MAESSCHALCK, 2008, p. 71)

Uma tal vivência entre nós é fundamental. Um problema é que antes se faz necessário uma educação para a participação. Mas, ainda nesse ponto, nosso problema é duplo: tendo que superar em primeiro lugar o déficit educacional, aquele que se observa pela ausência de uma educação formal para muitos e, a constatação de que, mesmo em presença da educação esta assume um caráter desincorporado das necessidades humanas de transformação do seu entorno, o passo seguinte consistiria em passar para o nível da educação política.

Freire (2015) observa que a educação que temos se dá segundo a perspectiva do opressor. Nesse sentido, seu próprio formato e processos de inclusão e exclusão fazem a reprodução da sociedade, da superestrutura como assinala Gramsci e Althusser, mantendo as pessoas cativas na hegemonia vigente. O que temos como resultado é um processo de desumanização que Freire indica como uma "[...] *distorção da vocação do ser mais* [...]", que instaura uma "[...] *'ordem' injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos*" (2015, pp. 40-41). Daí a necessidade de uma pedagogia que vise o oprimido.

No âmbito do pensamento conservador, mesmo reconhecendo as falhas do sistema e o fato de o mesmo ser gerador de desigualdades, o que se propõe, contra a implementação de políticas afirmativas (cotas, bolsas de estudo, programas de financiamento, etc.), é uma reforma da educação, uma instauração de um modelo justo e de qualidade que atingisse as bases do sistema visando sua melhoria até as camadas superiores da educação. Políticas afirmativas só reforçam as desigualdades dizem tais pessoas generosas, escamoteando seus interesses de classe.

Tal proposta é no mínimo ofensiva ao bom uso da razão uma vez que governos mudam, propostas são alteradas, reformadas ou mesmo suprimidas e, mesmo que essa nova concepção da educação de base viesse a ser vitoriosa quanto aos seus fins, como os resultados da educação se medem em longos períodos, se estaria alijando, em meio a um processo longo e incerto, gerações e gerações até que obtivéssemos resultados satisfatórios seja lá o que isso venha a significar. Esse tortuoso percurso consiste num entrave à própria efetivação de uma participação democrática entre nós para o hoje, para um aqui e agora: "[...] *Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua 'generosidade' continue sendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça [...]*" (FREIRE, 2015, p. 42). Por isso as reformas propostas se mantêm num patamar de idealidade, de retorno às causas

primeiras, de resgate e restauração dos erros do passado. O resultado disse, ainda segundo Freire consiste em que: "[...] A 'ordem' injusta é a fonte geradora, permanente, desta 'generosidade' que se nutre da morte, do desalento e da miséria." (2015, p. 42).

Desse modo, como não é possível, de forma ideal, restaurar uma educação que até aqui foi pouca coisa, quanto à sua significação social para os mais necessitados, fazendo-a *vir a ser* algo significativo para, a partir desse patamar, conduzi-la para um nível de formação cidadã (condições prévias que são irreais dentro de um processo histórico mutável), a resposta para esse problema consiste, desde já, num maior grau de participação popular nos trâmites do processo político atual.

Para esse processo é imprescindível a atuação do formador social que pode ser tanto alguém interessado que surge em meio ao próprio povo, como pessoas formadas, profissionais de diversas áreas que se comprometem com essa causa, como a figura do professor, daquele que é formado para ministrar junto ao povo suas matérias e que, por um processo de reconhecimento social, assuma seu lugar de classe e reconheça o papel não somente do conteúdo acadêmico na formação dos homens, mas de como reconhecer nesses recursos os meios para promover a libertação das consciências, ou seja, assumir criticamente sua formação e sua prática, os conteúdos que repassa e os conhecimentos que, por vezes inconscientemente, retém dos educandos:

A demanda de formação evolui, conseqüentemente. A questão se tornou: como agir, em nosso trabalho de formadores sociais, para tornar novamente adequável um "fazer em conjunto democrático"? Como encontrar as palavras adequadas para reagir à comentários racistas? Qual atitude adotar uma vez que uma política de assistência pública se transforma em aparelho de controle social e se torna ela mesma um novo fator de exclusão e de desigualdade? (MAESSCHALCK, 2008, p. 67)

O caráter distintivo da aprendizagem social diz respeito à essa responsabilidade da pessoa que forma os educandos no sentido de ser sensível às demandas reais do processo de educação da pessoa humana que ultrapasse uma educação bancária rumo à construção de uma subjetividade individual e coletiva que, lastreada pelo exercício da liberdade, se insira no âmbito do sistema democrático pleiteando o espaço que lhe é próprio em relação à cidadania:

[...] O problema central da aprendizagem social não é uma questão do saber fazer individual, ele não consiste, ademais, numa questão de estrutura convencional de transmissão de representações e de valores; ele se ocupa de um modo coordenado de engajamento de liberdades produtora de uma ação coletiva [...]. (MAESSCHALCK, 2008, p. 72)

Nesse sentido, por seu caráter de compromisso com a formação dos homens e do fomento das condições que promovam sua libertação é que consideramos a aprendizagem

social como uma teoria capaz de propiciar um engajamento pela formação humana integral, principalmente por parte dos profissionais de educação, implementando melhorias não somente na educação, mas na própria sociedade uma vez que tal formação, assumindo seu caráter sócio-político, seja um elemento necessário para o funcionamento da democracia.

Nesse sentido, para além de um processo de manipulação das massas, a democracia real compreende a necessidade de ser protegida pelos cidadãos, que têm que assumir um caráter de desconfiança e de vigilância no uso do poder soberano, por meio da participação *votando e vetando, corroborando e contraditando, apoiando e denunciando, elegendo e defenestrando* seus representantes. Mas isso só é possível por meio de uma educação que faça sentido e que dê sentido à formação do homem, do cidadão, algo que tem como pressuposto um compromisso dos educadores.

5. Conclusão

No que diz respeito à teoria da aprendizagem social, Maesschalck trata, prioritariamente, de uma intervenção que une teoria e prática junto aos formadores, junto a atores adultos. Nesse sentido, prioritariamente falando, teríamos como foco a atuação junto ao profissional em educação, enquanto intelectual orgânico, face à sua responsabilidade crítico-social junto aos educandos: "[...] *No que tange à prática social, trata-se da formação de adultos destinada aos formadores de primeira linha em alfabetização, em inserção socioprofissional, em mediação intercultural ou ainda em ética clínica [...]*" (MAESSCHALCK, 2008, p. 65).

O que está em jogo é a organização do espaço social, o que já é em si mesma uma forma de participação ativa, o que corrobora a relação entre teoria e prática. Assim, a aprendizagem não diz respeito a conteúdos, mas a práticas, ações coletivas que visam formar ao mesmo tempo em que são praticadas as ações. É uma formação pela participação, condição *sine qua non* da própria democracia:

[...] A aprendizagem, da qual se está tratando, nesse caso, não consiste na incorporação de rotinas de ação em função da adaptação às restrições do contexto. Trata-se ao contrário de por em questão esses processos de incorporação constituindo as regularidades da prática (hábitos) via a colocação da capacidade de escolher entre diferentes formas de organização das práticas devido à dúvida, à avaliação comparativa e à experimentação conjunta, de maneira precisa, à tornar possível novos modos de incorporação [...]. (MAESSCHALCK, 2008, p. 71)

No nosso caso específico, no que vislumbramos em nosso artigo, esse exercício é duplo uma vez que faz-se necessário uma adequação no que diz respeito ao educador, bem como no que diz respeito ao educando. Quanto à essa questão, Maesschalck aponta para o que

ele chama de um segundo momento, uma postura que consiste em buscar as melhores formas de organização possível. Esse momento vislumbra uma nova conformação para os papéis mútuos, como o do educador e do educando, visando um tipo de participação que seja efetivamente coletiva:

[...] A segunda baliza consiste em que essas demandas engajem rumo à uma transformação dos papéis mútuos sobre a base de uma nova maneira de vislumbrar coletivamente as situações. [...] Essa segunda baliza indica igualmente a importância do trabalho de investigação em si mesmo que, em suscitando capacidades, conduz também os participantes a deslocar a atenção deles em direção a novos papéis possíveis, se bem que, no lugar de restringir a atenção deles para um trabalho seletivo, eles podem o estender à um trabalho gerador de novas soluções. Ora, este aqui é o único susceptível de produzir aprendizagens, pois ele permite tentar transferir as habilidades adquiridas em um domínio operatório rumo a outros domínios e os combinar com outras exigências práticas já operantes. (MAESSCHALCK, 2008, p. 68)

Apenas em uma perspectiva de mutualidade da relação intelectual com os aprendentes, na prática social, é que nos situaremos na aprendizagem social propriamente dita. Aquela que, pelo seu próprio desdobramento representa um momento interno da participação. Nesse sentido, participar não consiste em momentos específicos, *é um caminho* que, parafraseando Antonio Machado, *se faz ao caminhar*, que se faz caminhando, que se aprende enquanto se faz, e que se faz aprendendo. Assim, tal ação não é algo dissociado da vida, mas a vida mesma. A dupla face dessa exigência nos torna muito mais humildes quanto aos fins tanto da atividade teórica quanto da prática no nosso compromisso com uma democracia para todos.

Referências bibliográficas

- BERTEN, André. **Filosofia social**: a responsabilidade do filósofo. São Paulo : Paulus, 2004.
- BLONDIAUX, Loïc. *Le nouvel esprit de la démocratie* . Actualité de la démocratie participative. Paris : Éditions du Seuil, 2008.
- DAHL, Robert. Poliarquia. São Paulo : Editora da Universidade de São Paulo - UNESP, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** . 59a. Edição, São Paulo: Paz & Terra, 2015.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. 23a. Edição, São Paulo : Paz & Terra, 1999.
- GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história** . 4a. Edição, Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1981.
- MAESSCHALCK, Marc. *Les enjeux politiques de l'apprentissage collectif dans l'éthique*. In.: **Revue de théologie et morale**. Éditions du Cerf, No. 251, 2008/HS, pp 65-81. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-d-ethique-et-de-theologie-morale.htm>. Acesso em: 26.02.2017, às 22:35:40.
- MARINHO, Cristiane Maria. **Filosofia e educação no Brasil**: da identidade à diferença. São Paulo : Edições Loyola, 2014.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo : Editorial Boitempo, 2005.