

A MEDIAÇÃO NA EDUCAÇÃO POPULAR E SEU IMPACTO NA SUBJETIVIDADE

Mediation in popular education and its impact in subjectivity

Mediación en la educación popular y su impacto en la subjectividad

Maurício Mogilka¹

RESUMO

A discussão travada neste artigo pretende ser uma contribuição ao complexo problema das questões psicossociais presentes na relação de mediação em educação popular. A discussão toma como ponto específico o impacto que esta relação tem ou pode ter no desenvolvimento da subjetividade popular. Este tema é de fundamental importância para as práticas de mediação com caráter libertador, paradigma que é o principal fundamento deste texto. Contudo, o termo libertador é tomado aqui em sentido amplo, para designar não apenas o pensamento de autores latino-americanos fundamentais para se compreender a nossa realidade social, como Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão ou Pablo Richard, mas também qualquer outro autor que possa contribuir para os processos de libertação do ser humano. Neste texto específico, foram trabalhadas reflexões vindas da própria prática do autor no trabalho social, há mais de duas décadas, e algumas ideias de autores como Dewey, Sartre, Hegel e Galeffi.

Palavras-chave: mediação; educação popular; subjetividade.

ABSTRACT

This article makes a reflection about complex problem of the psychosocial question in the educational relationship in popular education. The main focus of the discussion is the impact that this relationship have in the development of the subjectivity of the poor peoples. This matter is of fundamental importance to the educational practices with liberator nature, pedagogic paradigm that is the main theoretical support of this text. However, the word liberator is take here in the large sense, meaning the thought of Latin American authors, like Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão or Pablo Richard, that have a great importance to the understand our social reality; but liberator here in this text means too the thought of others authors, that can contribute to the liberation of the human being. In this specific article, was used reflections of the own practices of the author in the social work, and some ideas of authors like Dewey, Sartre, Hegel e Galeffi.

Keywords: educational relationship; popular education; subjectivity.

RESUMEN

La discusión planteada en este artículo desea ser una contribución al complejo problema de las cuestiones psicossociales presentes en la relación educativa en el trabajo social. La discusión toma como punto específico el impacto que esta relación ten o pode tener en el desarrollo de las personas de las camadas más pobres de la población. Esta temática es de fundamental importancia para las prácticas educativas del tipo libertador, paradigma que es el fundamento de este texto. Todavía, la palabra libertador es usada aquí en sentido amplio, significando no solamente el pensamiento de autores latino-americanos fundamentales para se comprender la nuestra realidad social, como Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão ou Pablo Richard, mas también cualquier otro autor que posa contribuir para los procesos de liberación del ser humano. En este texto específico, se trabajó con las reflexiones de la propia práctica del autor de este artículo, como

¹ Professor Adjunto de Didática da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Doutor em Educação pela FAGED/UFBA. Coordenador do projeto de extensão “Educação e Libertação”. Dados para contato: Faculdade de Educação da UFBA – Av. Reitor Miguel Calmon, s/n, Canela – 40110-100 - Salvador – BA; Tel. (71)32837230; e-mail: mmogilka@ufba.br

también con algunas ideas de autores como Dewey, Sartre, Hegel e Galeffi.

Palabras-clave: relación educativa; educación popular; subjetividad.

Relação de mediação e desenvolvimento da subjetividade popular

A discussão travada neste artigo pretende ser uma contribuição ao complexo problema das questões psicossociais presentes na relação de mediação em educação popular. A discussão toma como ponto específico o impacto que esta relação tem ou pode ter no desenvolvimento da subjetividade popular. Pretende também avaliar as consequências práticas e subjetivas desta relação para a construção da autonomia dos educandos. Este tema é de fundamental importância para as práticas de mediação com caráter libertador, paradigma que é o principal fundamento do meu trabalho na área social, e também a inspiração teórica deste texto.

Contudo, é importante ressaltar que eu tomo aqui o termo libertador em um sentido amplo, para designar não apenas o pensamento de autores latino-americanos fundamentais para se compreender a nossa realidade social, como Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão ou Pablo Richard, mas também qualquer outro autor que possa contribuir para os processos de libertação do ser humano, seja Marx, Gramsci, Adorno ou Dewey. Neste texto específico, eu trabalharei com reflexões vindas da minha própria prática no trabalho social, há mais de duas décadas, e com algumas ideias de autores como Dewey, Sartre, Hegel e Galeffi.

A relação de mediação no trabalho social já é complexa em si mesma, devido à complexidade do educar. Os efeitos desta complexidade se mostram ainda mais graves quando se trata de práticas de mediação em projetos e movimentos sociais que trabalham com crianças, jovens e adultos que vivem em precárias condições sociais em nosso

país ou até mesmo em situação de risco. Abordar e se relacionar com os educandos em qualquer tipo de situação educativa a partir dos modelos pedagógicos convencionais tem produzido grandes dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento nesta população. Mas a presença dos paradigmas pedagógicos conservadores ainda é forte, de forma secreta e sutil, em muitos mediadores que se propõem a um trabalho de auto-libertação popular.

A relação de mediação “montada” (muitas vezes inconscientemente) a partir destes modelos tem levado à intervenções autoritárias ou paternalistas, para que se alcancem os objetivos definidos, geralmente sem a participação da própria população. As dificuldades de aprendizagem ocorrem porque é impossível para os educandos aprender e se desenvolver de forma sadia se ela não consegue atribuir significados àquilo que lhe é proposto, sejam conceitos, ideias, valores ou normas de convivência.

Contudo, como atribuir significados, se não a partir da experiência e dos conhecimentos prévios do grupo, que frequentemente são considerados um obstáculo às atividades educativas? A influência de uma persistente e subliminar epistemologia positivista mantém uma cisão artificial entre o mundo da vida cotidiana e o *logos* dos saberes e reflexões chamados elaborados. Esta cisão provoca uma desqualificação, mesmo que “delicada”, da experiência e da cultura popular. Este é um dos fatores que irão dificultar a construção de uma relação de mediação baseada em afetividades positivas e um respeito genuíno, que supera tanto o autoritarismo positivista como uma idealização romântica da cultura popular.

Estas reflexões poderiam contribuir para uma qualificação teórica e também para uma mudança de atitudes por parte de educadores sociais, e por parte dos cursos de formação destes profissionais. Mesmo no campo da chamada educação popular, ainda é muito forte a compreensão convencional de intervenção junto aos educandos, fortemente centrada no saber instituído e nos valores dominantes. Se para qualquer educando isto é

um problema, pois oprime o seu ser, para aqueles que vem de situações de risco é ainda mais grave, exigindo dos educadores sociais muito preparo teórico e muita flexibilidade.

As situações de mediação são, por exceção, momentos onde a subjetividade gera mais subjetividade. Isto é, elas são situações formadoras onde a subjetividade joga um forte papel, ao menos nas práticas presenciais. Considerar estes fatores subjetivos no trabalho social não significa cair em posições subjetivistas ou psicologizantes, pois aqui entendemos os fatores subjetivos sempre articulados com os aspectos materiais, políticos e sociais que deixam suas fortes marcas em qualquer prática social de formação. Estas práticas e seus resultados são entendidos desta forma como situações multicausais e complexas, nunca imunes aos fatores sociais e subjetivos que influem na suas trajetórias, embora seja difícil determinar com precisão o peso que cada fator representa na constituição da prática.

Mesmo considerando o peso dos fatores mais objetivos na estruturação da situação de mediação, eu creio que a subjetividade, como fator formador de mais subjetividade, tem uma força maior do que lhe é atribuída pela maioria das teorias pedagógicas. Em 1910, no livro *Como pensamos*, Dewey já nos alertava para a importância dos fatores subjetivos na relação pedagógica:

Raras vezes (e jamais completamente) é o educador um “meio transparente” para fazer o educando conhecer determinado assunto. Para os educandos a influência da personalidade do educador influi intimamente sobre o resultado do seu ensino. Não só eles não separam as duas coisas, como não as distinguem. E como as reações do educando o aproximam ou afastam de tudo o que lhe ensinam, ele associa continuamente suas sensações de prazer ou desprazer, de simpatia ou aversão, não só aos atos do educador, como também ao assunto tratado por este. (DEWEY, 1953, p. 51).

O caráter formativo (ou deformativo, se exercido de forma desumana) dos fatores subjetivos nas relações de mediação ocorre sempre, em maior ou menor grau. Contudo, ele é mais intenso quando as relações são mais longas no tempo: ser tratado de forma severa pelo funcionário de um banco atinge a pessoa bem menos do que ser tratado de forma semelhante pelos mediadores, com quem elas convivem por vários meses ou anos. Este tipo de clima emocional afeta a aprendizagem e o desenvolvimento de educandos de qualquer origem social, mas produz efeitos ainda mais devastadores quando se tratam de pessoas em situação de risco ou pertencentes a minorias, como já foi explicitado. Por que isto acontece?

Estas pessoas geralmente já têm a auto-estima comprometida, pelas características das próprias condições sociais em que vivem. Aprendizagem e desenvolvimento não são processos simples, e dependem muito de fatores afetivos, como tentarei desenvolver a seguir. No caso do desenvolvimento de atitudes, valores, interesses e consciência crítica, elementos básicos do trabalho social em perspectivas libertadoras, que envolvem mudanças nas atitudes políticas, esta dificuldade fica ainda mais clara.

É difícil as pessoas mudarem os seus valores e atitudes, pois eles constituem a própria personalidade, aquilo que a pessoa é: mudar valores é, de certa forma, mudar o próprio eu. Além disto, o trabalho social com valores e atitudes é difícil pelas escolhas éticas que ele coloca. Quem garante ao educador social ou à liderança comunitária que aquele valor social ou político é preferível a outro, mais conservador, por exemplo? Onde encontrar um critério de legitimidade para defender um comportamento político, e mais difícil, convencer as pessoas a defendê-lo e praticá-lo? Isto é essencial aos projetos educativos e políticos de inspiração libertadora, pois aqui não se aceita a prática da doutrinação e nem a atitude política de se considerarem os mediadores a “vanguarda” que vai “guiar o povo” rumo à

libertação. O conceito de auto-libertação popular não combina com doutrinação.

As práticas de mediação libertadoras, ao menos na minha interpretação, ao trabalharem com desenvolvimento de valores, exigem que estes valores e atitudes sejam praticados para serem desenvolvidos. Isto significa construir relações interpessoais coerentes com tais valores, o que depende fortemente do preparo psicossocial dos mediadores e das lideranças comunitárias: aqui, o discurso não basta. Aliás, eu acredito que a credibilidade social de qualquer trabalho de inspiração libertadora depende de uma rigorosa coerência entre discurso, teoria e prática por parte dos profissionais, inclusive intelectuais acadêmicos, que trabalham neste campo ou tentam aí produzir influências.

Incoerências desta natureza comprometem os resultados de experiências alternativas, em projetos ou movimentos sociais, que são representados socialmente, muitas vezes, como não distintos das práticas e atitudes conservadoras. Valores essenciais à construção de experiências sociais mais justas e humanas, como a ética e a sociabilidade cooperativa, precisavam ser vividos e experimentados na prática, pois o discurso separado da experiência é pouco eficaz para o desenvolvimento das pessoas.

Outros discursos corroboram esta posição, mostrando como a experiência prática e a qualidade da relação interpessoal são fundamentais para o desenvolvimento de valores e atitudes. Por exemplo Galeffi (1998), a partir de um enfoque fenomenológico, nos chama a atenção para a conexão entre *relação, sentido e autonomia política*. A consciência e a autonomia político-social, consideradas nos jogos de relação com os outros sujeitos e com as estruturas de poder, só podem se dar se há uma correspondência de sentido da autonomia em cada pessoa em desenvolvimento. Não há condição de ocorrer nenhuma forma consistente de consciência político-social, capaz de sustentar um projeto genuinamente democrático de sociedade, se o sujeito singular não desenvol-

ver uma personalidade própria e um exercício de autonomia inter e intrapessoal (GALEFFI, 1998).

Para isto, é necessário a instauração de relações interpessoais adequadas, que permitam ao grupo viver a sua diferença e experimentar a sua autonomia de forma concreta, de tal maneira que os participantes tenham uma base prática para elaborar um sentido para a autonomia social. Desta forma, qualquer discussão e tentativa de democracia real e de autonomia social só tem sentido a partir do desenvolvimento concreto de sujeitos sociais, com uma singularidade construída culturalmente (GALEFFI, 1998). Sem esta correspondência de sentido, os discursos sobre a consciência político-social e a cidadania têm grande chance de se tornarem formais e abstratos, ou ainda mais grave, normativos, pois não têm sentido para aquela pessoa específica, e dificilmente terão o seu conteúdo praticado por ela.

Contudo, as relações interpessoais não exercem influência importante apenas na elaboração da consciência política, mas na própria estruturação do sujeito, isto é, no processo de formação humana. O sujeito não se constitui sozinho, ele precisa da relação com seus semelhantes. A autonomia de uma pessoa, se por um lado não pode ser doada por um outro, também não nasce de uma decisão pessoal, de um ato isolado e auto-suficiente. Ela precisa ser reconhecida, não se estrutura na solidão: a sua constituição é interativa.

Analisando o pensamento de Hegel, Sartre (1998) nos mostra a importância das ideias deste autor alemão para compreendermos o processo de constituição da consciência que o sujeito elabora de si. Sartre nos mostra como Hegel desvela este fenômeno sutil e complexo: para se constituir enquanto consciência, é necessário que o eu seja percebido por outra consciência. Logo, *ser para o outro* é uma etapa necessária no desenvolvimento da consciência que o eu elabora de si, de tal forma que o eu precisa obter o reconhecimento do seu ser no outro. Hegel procura provar sua tese através do princípio da identidade: o que caracteriza o eu é a sua identidade consigo mesmo, e sua consequente

não identidade com o resto do mundo, inclusive com o outro (SARTRE, 1998; HEGEL, 1978).

Só assim, se opondo ao outro (em termos de representação identitária), é que o eu é o que é, ou seja, é ele mesmo. Somente assim o eu consegue se definir, obter um estatuto de ser. Não haveria possibilidade e sentido no eu, se ele fosse contínuo com tudo que o rodeia; seria não-eu, seria o próprio todo. Mas este reconhecimento, esta identidade consigo mesmo, ainda carece do reconhecimento do outro. Ou seja, depende que o outro reconheça o eu como um objeto, como algo externo a si mesmo (externo ao outro). Esta é a prova conclusiva, pois o eu não poderia ser objeto para o outro, se fosse ele mesmo (o outro). Isto explicaria porque a consciência precisa ser reconhecida por outra consciência, para ser:

Assim, a intuição genial de Hegel é a de fazer-me dependente do outro em meu ser. Eu sou – diz ele – um ser Para-si (consciência) que só é Para-si por meio do outro. Portanto, o outro me penetra em meu âmago. Não poderia colocá-lo em dúvida sem duvidar de mim mesmo, pois “a consciência de si é real somente enquanto conhece seu eco (e seu reflexo) no outro” (...) Ao invés de o problema do outro se colocar a partir da consciência, é, ao contrário, a existência do outro que faz a consciência possível como o momento abstrato em que o eu se apreende como objeto. (SARTRE, 1998, p. 307-308).

Trazendo esta discussão para a área de formação política, creio que a compreensão deste fenômeno é fundamental para a constituição de práticas favoráveis à libertação. O educador e a liderança comunitária representam importantes *outros* no processo de estruturação política da população. Principalmente com populações marginalizadas, cuja relação com a autoridade instituída é vertical e tende a negar a afirmação

da autonomia e de um auto-conceito positivo. Aliás, este é um perverso mecanismo dos processos históricos de dominação na América Latina, face subjetiva complementar e imprescindível destes processos de opressão secular, atuando de forma conjugada com os processos de dominação física, material e jurídica.

Logo, a forma como estes agentes sociais enxergam e tratam a população afeta sensivelmente o auto-conceito que esta elabora de si mesma, embora não o determine completamente. Tal fenômeno é agravado pelo fato que esta influência muitas vezes não é percebida pelos educandos. Isto nos alerta para a força que irão jogar as representações, preconceitos e expectativas dos educadores no delicado processo de constituição da autonomia dos grupos populares participantes dos projetos e movimentos sociais com os quais atuamos.

A relação de mediação e as aprendizagens conceituais

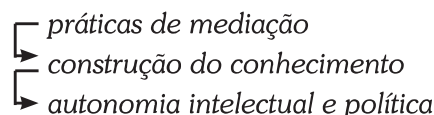
O conjunto de argumentos acima parece mostrar as conexões entre a subjetividade dos mediadores e dos educandos e o desenvolvimento de atitudes e valores favoráveis às lutas por direitos e por sociedades mais justas. Ou seja, sociedades capazes de humanizar a humanidade, de jogar a humanidade para novos patamares de vida, de convivência e de relação com o planeta, além dos parâmetros limitantes e mercantilistas da ordem capitalista. É, sem dúvida, um campo complexo de se trabalhar em educação popular. Será, contudo, que estas questões subjetivas também não atingem, talvez em menor grau, as aprendizagens no campo mais cognitivo, como conceitos e fatos? Será a aprendizagem neste campo mais fácil, e talvez até, isenta dos fatores subjetivos? Ou serão as aprendizagens no campo conceitual também

afetadas pela natureza e qualidade das relações interpessoais?

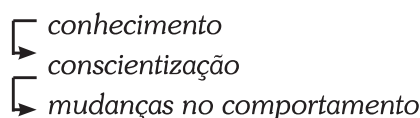
As aprendizagens do campo cognitivo, como fatos, conceitos e princípios, são também muito importantes em propostas de educação libertadora. Primeiro, porque a própria aprendizagem da ciência e da cultura elaborada constitui em si um fator de cidadania, um direito e uma necessidade da população. E uma parte dos conhecimentos desta cultura estão no campo conceitual. Em segundo lugar, apesar de eu não acreditar que conceitos e ideias modifiquem comportamentos, eles são importantes, pois são *portas de entrada*, são provocações, possibilidades de mudanças futuras de valores, atitudes e formas de sociabilidade.

A crença iluminista de mudança do sujeito a partir de conceitos e ideias é problemática na área educativa, pois simplifica o que é complexo. Os processos de mudança do ser humano são muito mais complexos e envolvem bem mais do que o campo cognitivo e intelectual. Uma parte do pensamento social mais engajado, e inclusive do ativismo social, esteve durante os séculos XIX e XX fortemente ligado a duas ideias de base racionalista, herança da concepção de sujeito do século XVIII. A primeira é a crença segundo a qual quanto mais informação e conhecimento, mais pensamento, e quanto mais pensamento, mais consciência sobre a realidade. Ou seja, o processo de superação da alienação política é um processo prioritariamente cognitivo.

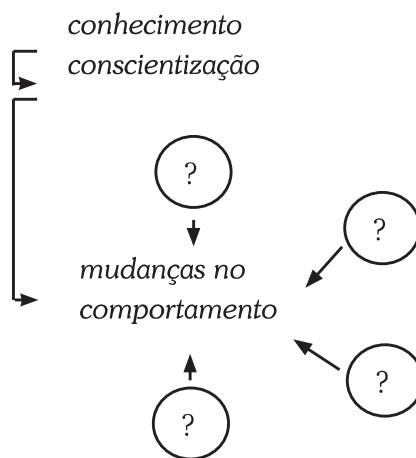
Esta ideia sustentou e sustenta ainda parte das propostas mais engajadas de formação para a cidadania na modernidade. A sua representação gráfica poderia ser feita da seguinte forma:



Na educação popular temos um modelo dominante, ainda muito forte, cuja base filosófica repousa sobre ideia semelhante:



Mas as mudanças subjetivas, especialmente aquelas de caráter político, não são tão simples. Elas necessitam de outros elementos para acontecerem. Que elementos seriam estes?



A manutenção de propostas de formação baseadas nestas ideias, é uma herança da racionalidade constituída nos séculos XVII e XVIII, na forma como ela foi apropriada pelas estruturas políticas dominantes nas sociedades capitalistas. Estas propostas têm o mérito de mostrar a importância dos elementos cognitivos e intelectuais para o processo de constituição da autonomia das pessoas. Mas falta uma ênfase maior nos demais elementos necessários para esta constituição: o desejo pela mudança; aspec-

tos subjetivos como afetividade, auto-conceito e autoconfiança; a identificação com o coletivo; e a estruturação de uma ambiência social que dê suporte e alguma segurança para a coletividade experimentar processos de mudança.

A segunda ideia, incorporada mesmo em abordagens com um pensamento social bastante avançado, é a crença de que uma lúcida e penetrante consciência dos problemas leva necessariamente o sujeito a desenvolver uma ação para transformar a realidade, ou seja, leva à práxis. Inclusive, o conceito freireano de *conscientização* é uma síntese, uma integração entre o exercício da consciência crítica e a práxis. Isto é altamente desejável, mas não ocorre sempre junto.

Ao menos na minha experiência de trabalho comunitário, tenho visto que o salto da conscientização para a práxis não é inevitável, ele não acontece sempre. E inversamente: uma pessoa ou comunidade que não se põe a transformar uma realidade problemática, mesmo tendo condições potenciais para isto, não está necessariamente alienada, inconsciente das causas dos problemas. Outros autores, com sólida formação libertadora e riquíssimo trabalho na área comunitária, como Valla (1996), parecem corroborar esta interpretação.

Embora a conscientização não ocorra separada da ação, nem sempre uma comunidade prosseguirá em um processo de práxis. Não podemos desconsiderar que em seu cotidiano, em uma luta contínua pela sobrevivência, uma comunidade vive e exercita uma série de ações, sendo que muitas destas ações (não todas) são geradoras de conscientização. Nós percebemos, em movimentos sociais e associações comunitárias, que um grupo pode estar consciente dos problemas e suas causas, mas concluir que naquele momento um processo de enfrentamento com os poderes instituídos não é promissor.

Mas é inegável que o conceito, em certas situações, coloca as pessoas conscientemente em contato com certas questões, e abre a possibilidade delas serem trabalhadas.

Um exemplo típico desta abertura é o fato de muitas pessoas no Brasil, milhões de pessoas, aliás, sequer sabem que possuem certos direitos. Como lutar por algo que desconhecemos? Outro exemplo importante, para quem trabalha na área social, é ajudar as pessoas de uma comunidade a conhecer certas formas de reivindicação e luta, que deram certo em outras situações semelhantes. Este conhecimento estimula a confiança do grupo e a participação.

Logo, este campo conceitual também é importante para os que trabalham com a relação entre educação e processos de organização popular. Contudo, creio que as aprendizagens nesta área são também afetadas pelos fatores subjetivos da relação. O trabalho educativo é muito absorvente e complexo. Ele exige um grau de comprometimento e envolvimento que é incomum em muitas outras atividades. Se os mediadores não possuem uma relação afetiva forte com seu trabalho, isto dificulta uma ação educativa eficaz.² Ele tem, então, menos motivação para “entrar” nas questões problemáticas do trabalho educativo.

Além de ser exigente e complexo, o trabalho educativo expõe muito os mediadores aos seus parceiros, os educandos: as contradições ficam muito claras. Isto é ainda mais transparente nos movimentos e projetos sociais, pois aí não existem as autoritárias regras escolares ou acadêmicas para calar os alunos, ao menos não com a mesma força e organização. Para intensificar este efeito, há ainda o fato de que as crianças e jovens são mais sensíveis aos aspectos emocionais das relações do que a maioria dos adultos.

Um fator subjetivo muito grave, que normalmente nos escapa, é o fato que a relação de uma pessoa consigo mesma afeta fortemente a sua relação com outras pessoas. Isto é ainda mais grave no caso das relações que envolvem

² *Afetividade* aqui neste artigo é usado não apenas como sinônimo de sentimentos, mas de acordo com seu significado mais amplo, como utilizado na psicologia e na filosofia. Neste caso, a dimensão afetiva inclui sentimentos e emoções, interesses, impulsos e tendências, além da vontade e dos valores da pessoa, que a dirigem voluntariamente para certos objetos e atividades, e não para outros.

uma grande desigualdade de acesso ao saber elaborado e à compreensão dos mecanismos políticos de funcionamento das sociedades capitalistas. E assim são geralmente as relações entre mediadores e grupos populares, secularmente excluídos na América Latina dos instrumentos culturais necessários à esta compreensão. Mediadores em conflito com sua profissão, método de trabalho ou consigo mesmos, dificilmente deixam de expressar isto, criando geralmente um clima socio-emocional severo, frio e distante.

Esta falta de envolvimento afetivo dos mediadores, contudo, produz um efeito ainda mais sutil e poderoso, com fortes reflexos na aprendizagem: ela é lida por muitos educandos como falta de afetividade por eles, e não somente pelo trabalho, pois em alguns casos é impossível estabelecer uma distinção entre os dois fenômenos. Esta mensagem involuntária dos mediadores afeta negativamente a auto-estima e o autoconceito do grupo. Para complicar ainda mais, muitas vezes esta relação fria ou autoritária com os profissionais afeta até as relações entre os educandos, desagregando o grupo. Este quadro complexo provoca diferentes reações dos participantes, como o desinteresse pelo assunto a aprender, o ressentimento com o mediador, a indisciplina ou mesmo a submissão.

Todas estas reações são desfavoráveis à cidadania e à participação social. Contudo, é importante compreender que os educandos não reagem assim por estratégia consciente e voluntária contra a severidade ou despreparo psicossocial dos mediadores. É realmente difícil para o ser humano conviver em ambientes e situações “frias” ou permeadas por afetos negativos. Através de uma atitude negativa ou até mesmo tentando bloquear o trabalho educativo, através da dispersão, os educandos estão na verdade reagindo. Desta forma, estão tentando restabelecer o equilíbrio interno através da recuperação da sua auto-estima, que é um mecanismo de regulação da energia vital da pessoa.

Aprendizagem e desenvolvimento não são processos simples, e exigem fortes relações afetivas para serem bem sucedidos. Isto ocorre porque a aprendizagem e a emoção são processos que não estão separados, mas juntos. Isto vale mesmo para os adultos. Qual de nós negará que aprende mais quando gosta do assunto, do método, do grupo e da pessoa que nos ensina? Ou seja, quando nos sentimos bem afetivamente e em segurança? Porque seria diferente com crianças e jovens, ainda mais de minorias e grupos sociais excluídos, que já vivem em um cotidiano severo e violento?

É verdade que o desafio intelectual é importante, para provocar o desequilíbrio cognitivo que nos leva a pensar e investigar. Contudo, se este estímulo se torna impositivo e desagradável, ele deixa de ser desafio e se converte em ameaça ao eu. Ter que conviver em ambiente emocional desta natureza contribui para desagregar a pessoa, e não para uma formação integral.

Além disto, a falta de envolvimento afetivo produz ainda outro impacto desfavorável à aprendizagem. Se entendemos o conhecimento como resultado de uma construção ativa por parte da pessoa, e não como cópia de conceitos externos, apresentados ao educando e assimilados passivamente por ele, isto significa que aprender é um fenômeno ativo, e não passivo. Por isto, envolve um grande engajamento do educando, exigindo altos níveis de energia, atenção e disciplina. Os participantes não irão dedicar esta energia e nem se engajar na atividade proposta, indispensável à aprendizagem, se não estiverem genuinamente interessados, direcionando-se voluntariamente para o objeto do conhecimento.

Assim, o problema não é apenas o fato que o educador obterá melhores resultados na aprendizagem e no desenvolvimento de uma consciência política por parte dos educandos, se forem construídas relações afetivamente positivas com o grupo. A natureza deste fenômeno

parece ser mais radical: a dimensão afetiva de uma prática educativa não é opcional, ela não pode ser evitada, pois é inerente a qualquer prática que seja realizada diretamente através de relações interpessoais. Os agentes envolvidos estabelecerão algum tipo de afetividade – positiva ou negativa – para levar à frente processo tão absorvente como o educativo. O envolvimento afetivo com a prática e com os outros participantes será provavelmente negativo se não for positivo, pois é muito difícil a existência de uma afetividade neutra em atividade que demanda tanto envolvimento.

Sempre se poderá argumentar que a afetividade também pode ser usada para manipular, para omitir ou para dominar. Isto é verdadeiro. Relações afetivas podem esconder o desejo de dominar, como também podem representar uma postura paternalista, que não contribui para processos de emancipação e participação da comunidade. Isto, contudo, não desqualifica o que foi afirmado acima. Apenas nos mostra que a afetividade, sozinha, não garante um trabalho social que promova a autonomia e libertação.

A afetividade positiva é imprescindível ao trabalho de mediação libertadora, mas ela é insuficiente. Para favorecer este trabalho, relações afetivamente positivas precisam estar intrinsecamente articuladas à aprendizagem, ao exercício da consciência crítica e à mobilização para a práxis. Neste caso, estas práticas e relações envolvem uma tentativa coletiva de compreensão das estruturas políticas que, de forma direta ou mediada, interferem na vida do grupo.

Há ainda um outro problema causado pelo inadequado tratamento da afetividade na relação de mediação: o estímulo à dependência e à falta de autonomia do educando, que em nada contribui para uma formação crítica. Dewey chama a atenção para este risco:

Os educadores – e pode-se dizer isto especialmente dos mais enérgicos e

melhores – tendem a recorrer às suas principais qualidades pessoais para dirigirem o trabalho dos educandos, e assim, a fazerem que sua influência pessoal vá substituindo a do assunto, como estímulo para o trabalho. Com o tempo o educador descobre que sua própria influência pessoal mostra eficácia em casos em que é quase nulo o poder do assunto para atrair a atenção; utiliza-se então da mesma até que a relação entre o educando e o conhecimento seja substituída pela relação entre o educando e o educador. Assim, a personalidade do educador transforma-se em uma fonte de dependência e enfraquecimento da personalidade do educando, e esta circunstância torna a este indiferente pelo conhecimento ensinado. (DEWEY, 1953, p. 52).

Ressalvados estes cuidados necessários na relação afetiva, a preparação psico-emocional dos educadores só tem a acrescentar no trabalho com populações marginalizadas, geralmente com a autoestima muito comprometida. A autoestima constitui um forte exemplo das articulações entre os fatores subjetivos, a aprendizagem e o trabalho social voltado para a conquista de direitos. O poder instituído, em uma sociedade fragmentada em classes, precisa trabalhar a subjetividade dos indivíduos para reforçar o seu domínio neste intenso campo de batalha que é o eu. Uma das formas mais perversas e sutis de enfraquecer uma pessoa e aumentar a sua dependência em relação à autoridade é atacar a sua auto-estima, pois aí ela fica mais insegura na relação com o instituído.

Isto é bem visível nas pessoas que integram grupos sociais subordinados. Com frequência os educadores entram neste jogo (muitas vezes sem perceber), para conseguir se impor e manter autoridade frente ao grupo de educandos, devido às dificuldades do próprio ato educativo. Outra causa deste comportamento é o fato destes profissionais terem passado por uma formação tradicional, na maioria dos casos, e ser

esta a sua única referência de trabalho educativo. Uma terceira causa são as pressões sociais sobre os educadores. Contudo, isoladas, elas são incapazes de produzir um comportamento no modelo tradicional.

A formação dos educadores é um ponto crítico para a relação entre educação e libertação. Sem viver experiências alternativas de formação, de onde os educadores poderão extrair outros paradigmas para o trabalho educativo? Isto ocorre inclusive nos projetos e movimentos sociais, isto é, na educação popular. Minha experiência nesta modalidade de educação tem mostrado que somente o trabalhar em situações alternativas (não escolares) é insuficiente para gerar práticas alternativas (não convencionais). Infelizmente parte dos projetos de trabalho social importou para dentro de suas práticas as soluções tradicionais, a não ser naqueles casos em que os profissionais tiveram acesso a referências teóricas e experiências alternativas.

Os educadores não podem dar aquilo que não tem. Ou colocando de outra maneira, não podem proporcionar aquilo que não experimentaram antes. Isto nos mostra como é importante uma formação alternativa para os mediadores, fora dos desgastantes e centralizados modelos da educação conservadora. Por todos os argumentos colocados acima, tal formação precisaria colocar em destaque, entre outros elementos da formação do profissional da área social, a importância das suas habilidades relacionais, uma das capacidades que considero fundamentais para a formação dos mediadores nas propostas libertadoras.

As relações interpessoais são a ponte para educadores e educandos desenvolverem os vários objetivos da formação humana, inclusive aqueles de caráter político. A natureza e a qualidade destas relações contamina tudo o que os educandos sentem, percebem e aprendem. Se a ponte não está bem construída, a travessia se torna difícil, instável ou pouco interessante. Por melhores que sejam as intenções do projeto

político desenvolvido, elas naufragam se não estiverem baseadas em relações afetivamente positivas, ao menos na perspectiva defendida aqui.

Cuidar e retrabalhar as relações das quais participamos é fundamental tanto por razões sociais como pessoais. Sociais, porque a reconstrução das relações é essencial para a instauração de novas éticas e novas políticas, favoráveis à construção de sociedades mais justas. Pessoais, porque nós vivemos mergulhados em um oceano social. Nós estamos imersos em relações todo o tempo, em todos os lugares. Isto está em nossa ontologia, o isolamento é uma condição desumana. Felizmente nós estamos condenados à convivência, e dependendo do seu caráter, esta convivência pode ser um forte fator de crescimento e felicidade. Cuidar das nossas relações é simultaneamente cuidar de nós mesmos e do outro. O reconhecimento, a afeição e a companhia dos nossos semelhantes são o maior bem da vida humana.

REFERÊNCIAS

- DEWEY, John. *Como pensamos*. São Paulo: Nacional, 1953.
- DEWEY, John. Pode a Educação participar na reconstrução social? *Currículos sem fronteiras*. v. 2, p. 189-193. jul./dez. 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização. Teoria e prática da libertação*. São Paulo: Moraes, 1980.
- GALEFFI, Dante. Relações interpessoais – a construção dos sujeitos sociais autônomos e inventivos: estado da questão. *Revista da FAEEBA*, Salvador, n. 9, p. 193-209, 1998.
- HEGEL, Georg. *Fenomenologia do espírito*. Petrópolis: Vozes, 1978.
- MOGILKA, Maurício. *Pensamento e desejo – Práticas educativas e processos de formação humana em pleno capi-*

talismo. 216p. Tese (Doutorado em Educação) - FAGED/UFBA, Salvador, 2004.

MOGILKA, Maurício. *O que é educação democrática? Contribuições para uma questão sempre atual*. Curitiba: Editora da UFPR, 2003.

MOGILKA, Maurício. Educação, desenvolvimento humano e cosmos. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 31, p. 363-377, USP, dez. 2005. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ep/v31n3a02.pdf>.

SARTRE, Jean-Paul. *O ser e o nada. Ensaio de ontologia fenomenológica*. Petrópolis: Vozes, 1998.

VALLA, Victor. A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, n. 21, p. 177-190, dez. 1996.

Texto recebido em 1º de dezembro de 2009.

Texto aprovado em 14 de dezembro de 2010.

