

**ELEMENTOS PROPOSITIVOS DE UMA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA**  
**SILVA, Ligia Maria Portela da – UESB**  
**GT-06: Educação Popular**

O presente artigo é resultado de pesquisa desenvolvida em Programa municipal de atendimento a crianças e adolescentes em situação de risco, buscando compreender como educadores e educandos participantes deste Programa se educam para o reconhecimento e respeito das diferenças e das suas potencialidades e limites, exercendo a capacidade reflexiva, crítica e propositiva. Para tanto, parto da visão de educação numa perspectiva freireana articulando-a com o conceito de cidadania.

**1. Educação e cidadania**

A concepção de educação que orienta este trabalho inclui entre seus processos não só aqueles que ocorrem na instituição escolar, mas os que estão presentes nas diversas práticas sociais que caracterizam o viver humano, viver esse que não é senão uma “aprendizagem permanente desse esforço de totalização – jamais acabada – através do qual o homem tenta abraçar-se inteiramente na plenitude de sua forma” (FIORI, 2004, p. 13). Educação diz respeito à própria condição do ser humano no seu caminho de humanização, “é um processo de vida, história de cada um. A educação está sempre sendo” (SILVA et al., 2005, p. 8).

Por isto mesmo, a educação não se limita a um espaço e/ou a um tempo mas se caracteriza pela dinamicidade, diversidade, continuidade. Refere-se a diversos objetos, intenções, situações, acontecendo no liame das relações e práticas desenvolvidas socialmente, que são situadas histórica, geográfica, política, cultural e economicamente, além de serem intencionadas, ou seja, buscam transformar ou garantir a manutenção de determinada situação. É na vivência de diversas práticas sociais que homens e mulheres se constituem, é nas práticas sociais que constroem uma individualidade, identidade(s) (SILVA et al., 2005, p. 5-6).

Concebendo a educação como processo dialógico e anti-autoritário no qual os sujeitos envolvidos “se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2004, p. 69), através da reflexão e da ação, torna-se possível conhecer a realidade enquanto processo, transformação contínua, passando assim da consciência ingênua à consciência crítica. O “educador problematizador” tem o papel, portanto, de criar as condições para a superação do conhecimento imediato, baseado nas aparências, propiciando ao educando uma tomada de consciência a partir de uma postura crítica e

questionadora, que reflete, por sua vez, o processo de conscientização vivido pelo próprio educador, pois a “formação é [...] um processo em que os sujeitos se apropriam do mundo de que fazem parte, significando-o e significando-se. Desta forma se desenvolvem enquanto pessoas.” (SILVA e ARAÚJO-OLIVERA, 2004, p. 1).

Educação envolve diversas práticas que ganham concretude num espaço construído e disputado por concepções diversas – de mundo, de homem, de educação – e em transformação permanente. Por isso, para falar em processos educativos que visam a uma formação para a cidadania numa prática social em curso no nordeste brasileiro, há que contextualizar o país na realidade da América Latina.

Tomando a perspectiva dos oprimidos, Dussel (s/d) demonstra que a conquista do continente americano pelos europeus, no período de 1490 a 1620, representa “a expansão do homem moderno: é um homem que se totaliza, que nega a Alteridade antropológica [...] e Absoluta [...]” e coloca como natural a dominação de um homem por outro (DUSSEL, s/d, p. 47). Foi pela negação do ameríndio e do africano como sujeitos, como Outro, que portugueses e espanhóis efetivaram sua dominação na América Latina.

É neste contexto, historicamente influenciado pelas relações colonizador/colonizado, que se observa, principalmente nos últimos anos do período de ditadura militar no Brasil (década de 1980), o surgimento de ações voltadas à defesa da cidadania. Uma visão de cidadania que comporta o reconhecimento e defesa de direitos – direitos humanos, sociais, políticos – exercitados dentro de limites e compromissos voltados à convivência respeitosa de todas as pessoas participantes de uma sociedade.

O conceito de cidadania não chegou diretamente da Grécia aos nossos dias, mas sob a sua influência, forjou-se no processo de ascensão da burguesia e constituição do estado moderno. O desenvolvimento do capitalismo, rompendo com as características da sociedade feudal, ensejou que se retornasse “pouco a pouco ao exercício da cidadania, como parte da existência dos homens vivendo novamente em núcleos urbanos” (COVRE, 1999, p. 17).

Baseada nos princípios de liberdade e igualdade, a cidadania da modernidade assemelha-se ao conceito grego no que se refere às suas limitações, ou seja, o fato de ser considerada um atributo de indivíduos do sexo masculino, racionais e proprietários. No entanto, existe uma diferença crucial no que se refere à visão sobre o trabalho, que surge na modernidade como “fundamento do princípio de propriedade” (RIBEIRO, 2002, p.

6), apoiado também na religião reformada, quando na Grécia antiga e, mesmo durante o feudalismo, era concebido como indigno dos homens livres (COVRE, 1999, p. 21-22).

Nos dias atuais, a luta por cidadania implica ações cotidianas, implica aprender nos diversos processos das práticas sociais em que estamos inseridos pois, como afirmam Silva e Araújo-Olivera (2004, p. 2): “A formação de cada pessoa-cidadã resulta de trocas entre subjetividades que se articulam na con-vivência ou na negação da possibilidade de convivência”. Esta formação ocorre e se aprimora continuamente, nas diversas experiências vividas, mas de modo especial, a educação para o exercício da cidadania assume um valor específico junto às crianças e aos jovens, tendo em vista o momento peculiar de seu desenvolvimento no qual, o processo de formação em curso, propicia que vivenciem uma abertura para o mundo.

## **2. Aspectos metodológicos**

Estudar processos educativos presentes em uma prática social faz visualizar, de antemão, o aceno de situações nas quais a realidade se expressa com suas características de movimento e complexidade, requerendo uma aproximação que possibilite, ao mesmo tempo a inserção do pesquisador e sua expressão como realidade precedente ao momento da pesquisa (MINAYO, 2000). Para tanto, o caminho metodológico escolhido foi o da abordagem qualitativa, a qual torna possível desenvolver uma compreensão das diversas relações presentes no contexto em estudo, de forma que as categorias de interesse surjam ao longo do processo de coleta e análise de dados (ALVES, 1991), bem como permite considerar a dialética objetividade/subjetividade (FREIRE, 1999b, 2004).

No momento inicial da pesquisa foram feitas nove visitas ao Programa durante as quais aconteceram conversas com o coordenador deste, a diretora de uma Unidade, a coordenadora pedagógica, educadores(as), educandos(as) e funcionários(as). Conversas aqui são entendidas de acordo com Oliveira e Stotz (2004, p. 3-4) como um procedimento auxiliar, fundamental para possibilitar a inserção no campo da pesquisa, viabilizando a contextualização das pessoas envolvidas, suas práticas, e a convivência necessária para o desenvolvimento da pesquisa. Durante tais conversas foram se definindo os critérios de escolha dos participantes da pesquisa, bem como explicados os procedimentos que seriam utilizados.

Os quatro participantes dessa pesquisa foram definidos de forma conjunta, atentando aos seguintes critérios: participação paritária e voluntária de educandos e educadores; os educandos deveriam ser adolescentes e participar do Programa há pelo menos dois anos, garantindo assim que tivessem oportunidade de experimentar diversas

atividades e conviver com vários educadores e educandos no dia-a-dia do Programa. Também deveria ser considerado o interesse e envolvimento do adolescente nas atividades, o interesse em participar da pesquisa, e que se sentisse à vontade na situação de entrevista.

Após essas definições, iniciei as dezenove observações de atividades, registradas em diário de campo, cuja análise contribuiu para a elaboração dos roteiros das entrevistas semi-estruturadas, realizadas posteriormente. Foram realizadas três entrevistas com cada educador e duas com cada educando, totalizando aproximadamente 7 horas de gravação.

Foram observadas as Oficinas de Tecelagem e Temática. Na Oficina de Tecelagem foram entrevistados o educador Sérgio (22 anos) e o educando Antônio (15 anos); na Oficina Temática, a educadora Alice (22 anos) e o educando Luiz (14 anos). Os participantes da pesquisa, apresentados com nomes fictícios, acompanharam a evolução do trabalho, tendo acesso ao material elaborado. Neste processo se pretendeu possibilitar o que Freire defendia, ou seja, que “deste modo, fazendo pesquisa, educo e estou me educando com os grupos populares” (FREIRE, 1999b, p. 35-36). Além disso, a análise pelos participantes da pesquisa das interpretações formuladas pela pesquisadora garantiu o respeito à voz desses participantes e a credibilidade do estudo (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 172).

### **3. Aproximação à realidade de educadores e educandos**

Considerando que a relação dialética entre objetividade e subjetividade caracteriza as experiências e a própria especificidade do existir humano, não sendo possível dicotomizar estes dois aspectos (FREIRE, 1999b, 2004), foram delineadas três categorias a partir da análise das observações e das entrevistas.

#### **3.1. Visões de si e do outro: valores, potenciais, diferenças**

Esta categoria que inclui idéias sobre si mesmo, sobre os demais e sobre as condições de vida e do agir de cada um, possibilitou o acesso às percepções dos participantes sobre aspectos de suas identidades e sua história. Destacou-se nas colocações dos quatro participantes o lugar de relevo conferido às experiências vividas no Programa.

Os educandos apontam neste *antes e depois* a superação total ou parcial de aspectos como agressividade, inquietude, trabalho infantil, falta de acesso à escola, bem como acesso a novos conhecimentos. Explicitam que a participação no Programa lhes abriu possibilidades e referem-se aos educadores como modelo e partícipes nas suas

mudanças. O futuro para Antônio e Luiz é visto com esperança, revelam certa confiança, como que apostam na possibilidade de superarem as limitações presentes em função da sua participação no Programa e nessa condição desenvolvem projetos, sonhos de um futuro melhor, no qual se imaginam como educadores.

Observar a expressão dessa esperança, desse otimismo, faz lembrar que para Freire (1999a, p. 80-81) “a esperança faz parte da natureza humana”, sendo “uma espécie de ímpeto natural e necessário [...] condimento indispensável à experiência histórica” e elemento necessário à relação educativa que busca a libertação. Tal elemento também se faz presente na compreensão de Sérgio que declara ainda sua confiança no ser humano, capaz de maravilhá-lo ao concretizar suas potencialidades. É a compreensão do ser humano como “histórico”, vivendo “a História como tempo de possibilidade e não de determinação” (FREIRE, 1999a, p. 84).

Com relação às suas trajetórias, enquanto Alice inicia a aproximação ao Programa com receios pela situação desconhecida, Sérgio, ao se tornar educador, re-significa uma trajetória iniciada como educando.

Alice revela um aspecto fundamental para o desenrolar do seu percurso como educadora: uma atitude receptiva ao educando, revelando respeito pelo outro e o seu reconhecimento como sujeito digno e autônomo (FREIRE, 1999a, p. 66). Por outro lado, ao se abrir aos educandos, Alice testemunha a consciência do seu inacabamento, sua incompletude, por isto mesmo, sua necessidade de interlocução, sua busca por respostas na relação com os educandos, inaugurando “com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (FREIRE, 1999a, p. 154).

E, partindo de uma expectativa receosa, a educadora termina por perceber pontos de identidade entre ela e os educandos. Interessante percurso que passa do medo de um outro desconhecido, imaginado como violento, agente da barbárie, à percepção de semelhanças, à descoberta de qualidades, ao reconhecimento de que, como educadora, pode aprender nesta relação. Aprendizagens relativas às relações pessoais e ao exercício profissional também.

Por sua vez, Sérgio recorre às lembranças do tempo em que foi educando no Programa e às reflexões elaboradas a partir dessa vivência para entender e dar sentido ao momento atual como educador. Ao avaliar alguns momentos importantes de sua vida o educador revela capacidade de superar obstáculos e aprender, deixando entrever um pouco das suas elaborações e a forma como atualiza essas reflexões na convivência com

os atuais educandos, o que faz pensar que o educador Sérgio não existiria sem o educando que ele foi.

Refletir sobre as experiências possibilita aos educadores um reconhecimento de sua história, da pessoa que cada um é, porém de perspectivas distintas. Enquanto para Sérgio esta história está permanentemente presente, inscrita em sua face e re-vivida nas situações com que lida agora como educador, para Alice trata-se de uma descoberta pessoal a partir da convivência com os educandos, que lhe permite tanto redimensionar a própria história quanto, a partir de então, construir novas relações e projetos.

### **3.2 Visões de educação e do trabalho educativo no Programa**

A consciência da incompletude humana está na raiz do movimento de busca que se realiza nas trocas de uma situação educativa humanizante, na qual se tenta realizar a vocação humana de *ser mais* (FREIRE, 2004).

Ao comentarem sobre como vêm a educação em suas vidas, educadores e educandos convergem na compreensão do seu potencial de emancipação. Sérgio vê a relação com a tecelagem como espaço de construção da sua história, da mesma forma que no passado os antigos viviam a Tecelagem como sua própria história de vida. Ele experimenta o trabalho como uma dimensão formadora, como realidade vivida, desenvolvendo uma “intimidade com a profissão”, envolvendo-se com outras dimensões desta, tais como sua história, suas transformações, seu significado hoje.

Nessa busca de intimidade a presença do educador é constante. Tanto os educadores quanto os educandos se referem à importância que o contato com os mestres tem na sua vida, como modelo a ser seguido ou evitado.

Sérgio aponta que foi a imersão no mundo da Tecelagem que lhe despertou o desejo de construir a sua história no trabalho. Conhecer, entender, sentir-se parte do mundo da Tecelagem, caminha no sentido contrário ao da alienação no trabalho; confere a Sérgio identidade, sentido, possibilidade de projetar um futuro enraizado num passado reconhecido (WEIL, 1979).

O educador demonstra entender seu trabalho educativo numa perspectiva que envolve não só o fazer imediato com os educandos, no dia-a-dia da Oficina, mas a possibilidade de integração num espaço social maior, o da própria cidade afirmando seu compromisso de educador para além do espaço do Programa, indicando assim sua posição como cidadão. Nas palavras de Sérgio, trabalhar enfocando a cidadania “é uma coisa muito importante que o Programa tem levantado. Na verdade, despertar no ser humano que ele é alguém e ele deve ocupar espaço na sociedade”.

O educador elabora uma visão de cidadania em articulação com os saberes construídos na prática da Tecelagem, cuja virtude, no seu entendimento é “capacitar e não produzir pessoas que querem ser superior às outras, mas que todos possam alcançar a mesma meta de ser um profissional. [...] cada um se valorizar como pessoa e que... cada um tem que ser reconhecido como gente, na verdade”.

Os objetivos de Sérgio como educador se referem não apenas ao trabalho de Tecelagem desenvolvido com os educandos, mas comportam questões referentes ao desenvolvimento dos educandos como pessoas, no momento que estão vivendo.

O objetivo do meu trabalho é fazer também com que os próprios alunos de sala de aula venham se despertar na sua fase de adolescente assim... se alicerçar na verdade, se estruturar pra alcançar os seus objetivos e os sonhos que almejam na vida. E fazer com que eles reconheçam que essa atividade não é uma atividade de passatempo, de lazer e divertimento, mas de capacitação realmente pra uma profissão e isso tem surtido efeito. [...] Então o objetivo central que eu obser... que eu intento aqui encontrar é que eles venham aqui eh... aproveitar as oportunidades e dentro dessas oportunidades ter referência lá fora pra quando ele tentar, né, buscar os seus objetivos e seus sonhos.

Alice comenta que o maior objetivo do trabalho na sua visão é proporcionar aos educandos o acesso a melhores condições de enfrentamento da vida, reduzindo no que for possível as oportunidades desiguais que vivem, contribuindo assim para que se tornem cidadãos. Liberta dos preconceitos que permeavam sua visão inicial dos educandos, ela compreende seu trabalho numa dimensão de garantia de direito, de redução de desigualdades e de promoção da cidadania.

### **3.3. O fazer cotidiano: procedimentos, conflitos, encaminhamentos/soluções, partilha**

Esta categoria surge da convicção de que é nas relações humanas e nas práticas socialmente desenvolvidas que ocorrem as aprendizagens e que se efetivam as condições de humanização, compreendendo que este é um processo dialógico que envolve distintos sujeitos. Esta categoria revela de modo mais evidente a concretização das visões apresentadas nas duas categorias anteriores, revelando sua coerência e/ou contradição.

Durante as observações nas duas oficinas destacou-se a constância com que os educadores se utilizavam de questionamentos e do convite aos educandos para refletir. Ao comentar este aspecto Sérgio relata sua atitude como resultado de um aprendizado vivido por ele no exercício educativo. A partir de uma experiência em que impôs sua posição a um educando gerando a omissão deste no processo educativo, deu-se conta da

necessidade de ouvir os educandos, de as idéias de todos serem expostas e discutidas, valendo o argumento mais que a autoridade.

A lembrança das situações vividas quando era educando no Programa, o que gostaria ou não de ouvir do educador no momento de um deslize, surge como referência para Sérgio agir, por exemplo, quando ocorre uma agressão na sala, possibilitando que o educando se avalie, pense no que está fazendo, no sentido do seu ato. “Eu não disse palavras de autoridade pra ele cessar o que ele tava fazendo, mas falei: ‘Olha, olha o que ‘cê tá fazendo, examina aí, vê se você tá certo.’”

Esta atitude de certo distanciamento de Sérgio, ao não sintonizar com a reação do educando, a esvazia, ajudando que o educando, por sua vez, também tome distância dela e possa ver seu ato de outra forma, com um menor envolvimento emocional. Ao promover este distanciamento da realidade – a agressão ao colega – se torna possível uma compreensão diferente da situação e de si mesmo. A partir da intermediação do educador, o educando vive uma experiência que pode prosseguir ou não no sentido de aprofundar a consciência da realidade, construindo o “desenvolvimento crítico da tomada de consciência”, como afirma Freire (2005b, p. 30).

Tomar decisões em conjunto com os educandos é uma prática usual também para Alice, bem como proporcionar condições para que eles ajam livremente. Ela costuma observar o desenrolar dos conflitos com um mínimo de interferência. Isto, no entanto, se modifica em face de situações de briga, de agressão.

Esta atitude da educadora nos coloca frente à questão dos limites, da liberdade, do respeito na convivência, da autonomia. Para Freire (1999a, p. 118) “o grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade”.

A compreensão de que os educandos devem participar da definição das atividades a serem desenvolvidas levou Alice a adotar uma outra forma de planejar.

Agora, para o próximo ano, a gente tá tentando buscar opiniões, né? Já chamei um educando, que é Renato, e pedi que ele ficasse à frente dos outros educandos. Ele tá sendo como se fosse... a voz dos educandos, entendeu? Tá pesquisando com os educandos como eles gostariam que fosse a atividade, que temas gostariam de ser vistos, essas coisas. Porque às vezes a gente planeja só os educadores e não escuta a opinião dos meninos. Não sabe se é isso que os meninos precisavam estar ouvindo, [...] então tem que ouvir deles também.

Um aspecto que Alice chama a atenção é para a característica de imprevisibilidade do cotidiano com os educandos. E é esta característica que expõe a

necessidade da ação-reflexão-ação constante no fazer educativo. Um trabalho que é realizado com pessoas só pode ser compreendido como sendo aberto às contingências da vida dessas pessoas.

#### **4. Dimensões favorecedoras a uma formação para a cidadania**

A análise desenvolvida acima possibilitou a percepção de aspectos referentes a como educandos e educadores agem e se relacionam nas situações do cotidiano do Programa, a partir de suas concepções sobre as pessoas com as quais se relacionam e também sobre eles mesmos, de suas experiências e do significado que atribuem à educação e à participação neste trabalho específico.

Partindo dos pontos referidos acima foi possível delinear cinco dimensões que passo a descrever a seguir, com as quais julgo ser possível compreender, à guisa de conclusão desta pesquisa, os processos educativos que contribuem para uma formação para a cidadania, em interações dialógicas.

##### **4.1. Fazer juntos**

Para fazer alguma coisa junto com outras pessoas é necessário admitir que não se “é suficiente” sozinho; que, não se bastando, é preciso ampliar suas potencialidades somando capacidades, pensamentos, forças, intenções. *Fazer juntos* pressupõe reconhecer os próprios potenciais e limites e os do outro, o que implica na convivência respeitosa com as diferenças, como se pode observar na descrição feita por Antônio.

[...] teve uma vez que o pro... que Sérgio, meu professor, faltou, aí que ele tinha saído, né, aí eu falei assim: “É, já que Sérgio passou algumas coisas, eu aprendi muito com isso, aí eu falei, agora vou passar para os meus colegas.” [...] aí eu falei: “Meninos, se tiver alguma dúvida pode perguntar”. Aí os meninos começou a perguntar, eu fui lá, tirei as dúvida dos menino e também tirei as dúvidas minhas também [...] eles [...] tava fazendo um trabalho que eu não tinha feito, que era... um cachecol. [...] E assim eu fui aprendendo e eles também.

Porque aprendeu com o educador (que também aprendeu com um educador) e tomou este aprendizado para si, Antônio pode em outro momento dividir o seu saber com os colegas. É interessante observar como ele narra o acontecimento, no qual primeiro se colocou disponível para os colegas caso tivessem dúvidas e, como, ao buscar contribuir com estes, percebeu a chance de também aprender com eles, já que alguns estavam desenvolvendo uma técnica que ele ainda desconhecia.

O *fazer juntos*, quando pensado em relação ao desenvolvimento de uma atividade, possibilita vivenciar momentos nos quais educandos e educadores se aproximam e, além da troca de experiências, podem efetivamente aprender pela

demonstração, bem como pela avaliação dos erros cometidos, percebendo que errar faz parte dos processos de todos, inclusive dos educadores.

Nas observações realizadas, contudo, ficou patente que o *fazer juntos* implica desenvolver uma postura que transcende a atividade em si, trazendo para a situação um significado maior, relacionado à vida de cada um e às relações estabelecidas ou que estão se estabelecendo. *Fazer juntos* propicia a ocorrência de outras trocas, descobertas; de conversas durante as quais também se ensinam coisas da vida, são relembrados acontecimentos e pessoas, possibilitando que se reflita sobre si mesmo, o que foi e o que poderá ser. *Fazer juntos* cria oportunidades para as pessoas envolvidas se perceberem de modo mais verdadeiro e reconhecerem o valor de cada uma – tanto na realização de uma tarefa como em outros aspectos da vida. *Fazer juntos* abre espaço para a partilha, inclusive dos sonhos. *Fazer juntos*, em diálogo, é uma forma de lidar com a incompletude humana, condição comum a todas as pessoas e, também, motor que impulsiona na busca de superar limitações, de encontrar respostas, ainda que provisórias.

#### **4.2. Questionar, ouvir, dizer: dialogar**

Através do diálogo expressamos quem somos, o que buscamos; através do diálogo nos constituímos, nos relacionamos com os outros seres à nossa volta e com eles experimentamos as possibilidades do viver, no exercício da “*pronúncia* do mundo, para a sua transformação” (FREIRE, 2004, p. 166). O diálogo é condição para que se realize a ação conjunta, para que surja a co-laboração, atributo de sujeitos, possibilitando que estes se voltem para a realidade problematizando-a, desvelando-a, exercendo “uma análise crítica sobre a realidade problema” (FREIRE, 2004, p. 167).

Reconhecer as diferenças entre educador e educando implica num processo mais amplo de reconhecimento das diferenças humanas e do respeito que cada pessoa merece receber na expressão dessas diferenças. Implica na compreensão de que há que se buscar saber o que o outro pensa, e construir juntos um consenso possível. Alice demonstra este movimento apontando as formas como trata a discordância dos educandos frente a alguma atividade proposta por ela. A educadora aponta diversas possibilidades de ação frente à oposição dos educandos em relação a uma proposta apresentada. Tais possibilidades incluem tanto acordos que atendam parcialmente à solicitação dos educandos, quanto o atendimento integral dessa solicitação ou ainda a sua negação total. Neste processo, se considera o momento dos educandos, incluindo o significado da atividade para eles; se considera o propósito da atividade no contexto

daquele grupo; e se considera a leitura que a educadora realiza da atividade que planejou e da situação apresentada pelos educandos.

O diálogo é condição imprescindível para a co-laboração (FREIRE, 2004, p. 165), o *fazer juntos*, porque ao propiciar um encontro de sujeitos evidencia o caráter relacional e interdependente destes sujeitos, marcando as relações entre educandos e educador(a) como também entre os educandos.

O exercício do diálogo permite que o outro seja percebido com suas diferenças, nas suas ações e contradições, abrindo possibilidades para que cada um também se perceba, pergunte, busque respostas, critique e seja criticado. Esta atitude de reconhecimento e aceitação do outro e de si mesmo, por isso, não significa estagnação, mas a compreensão de que mudanças verdadeiras só ocorrerão na medida em que os sujeitos consigam perceber criticamente a realidade em que *estão sendo* e a si próprios.

#### **4.3. Buscar a coerência do próprio comportamento, mantendo contato com sua história e verdade íntima**

A coerência tem relação com a capacidade de se perceber – idéias, desejos, vivências, dúvidas, necessidades, mudanças experimentadas – na relação com o mundo. Perceber sua verdade e viver segundo ela, nas ações do dia-a-dia, dando-lhe substância na ação.

Exatamente porque a busca da coerência se relaciona à própria vida, referindo-se a experiências, impasses, desafios, escolhas, mudanças, reavaliações, não é um aspecto estático, caracterizando-se pela dinamicidade e pela necessidade de paciência e humildade (FREIRE, 2005a, p. 66), qualidades imprescindíveis para reconhecer os próprios limites, o que é necessário aprimorar e para trilhar os caminhos, nem sempre fáceis, na busca da coerência. Tal busca implica, necessariamente, a reflexão sobre o próprio comportamento e a possibilidade de re-elaborar compreensões e atitudes anteriores, bem como exige que a pessoa se implique nas situações vividas, responsabilizando-se por seus atos.

O reconhecimento da própria história, o relato de momentos vividos, é recorrente nas entrevistas com Antônio. Este reconhecimento, no entanto, não o impede de sonhar e trabalhar pela transformação de aspectos que julga negativos em relação a sua família, por exemplo, buscando contribuir com os parentes.

A coerência em relação à compreensão de que cada pessoa é única e que o trabalho educativo só terá êxito na medida em que os educandos se envolverem efetivamente, implica em esforços dos educadores no sentido de adequar as propostas

de suas atividades de modo a aproximá-las dos educandos, de suas características e necessidades, como afirmam Sérgio e Alice.

#### **4.4. Exercitar a fé no ser humano**

A fé no ser humano, na sua capacidade criativa, na “sua vocação de *ser mais*”, propicia buscar compreender as pessoas além das aparências, reconhecendo-as *na* e *com* uma realidade em movimento, em processo de transformação constante (FREIRE, 2004, p. 81-83). Isto conduz à necessidade de questionamento dessa realidade, das situações vividas, dos comportamentos das pessoas e do seu próprio, dando chance a si e aos demais de ter tempo e espaço para ser e agir.

A fé no ser humano sustenta a convicção dos educandos e educadores entrevistados em face da negação aparente dos potenciais criativos e de transformação na vida de pessoas, entendendo que por trás dos comportamentos existem explicações, motivos, histórias, a história de cada um. Na medida em que se coloca a possibilidade de perguntar, de questionar sobre o que aconteceu, o que pensa ou sente, conhecer a história do outro e, também, se questionar sobre os próprios sentimentos, motivos e escolhas, abrem-se caminhos para uma verdadeira comunicação. Procurar compreender as pessoas e situações além da aparência é atitude estreitamente relacionada ao diálogo, só possível através dele.

A necessidade de ver além da aparência é constante. Muitas vezes, os próprios educandos parecem querer testar a confiança dos educadores ou a visão que têm sobre eles, apresentando comportamentos de contestação, confronto ou desinteresse. Estes podem ser compreendidos como experimentação dos limites – para descobrirem até onde podem ir – e da capacidade de serem aceitos pelos educadores; em última instância, formas de se certificar da sua real importância, do seu valor. É possível perceber este processo quando os educadores falam de surpresas que aconteceram, de como se surpreenderam com o comportamento de algum educando.

#### **4.5. Ter/proporcionar espaço para ser e agir, exercitando autonomia e responsabilidade**

Esta atitude é consequência direta de uma postura que valoriza o diálogo e compreende o ser humano como dotado de um potencial que precisa de oportunidades para se realizar. Espaço aqui é entendido como condição propiciadora à expressão. Ao descrever o modo como se posiciona junto aos educandos, Sérgio fala de como este espaço se constitui:

Eu não gosto de fazer com que as pessoas seja submissa. Eu procuro sempre fazer meu trabalho de uma forma mais amigável, sabe? Mais de... deixar também fluir o pensamento da pessoa que está sendo no aprendizado. Eu deixo muito a pessoa à vontade também pra ela se sentir bem. Eu faço de tudo pra que ela não venha perder o ânimo nem perder o prazer de estar na sala de aula executando.

Ao afirmar que deixa “fluir o pensamento da pessoa que está sendo no aprendizado”, Sérgio faz pensar na relação da ação humana sobre o mundo e os reflexos desta ação sobre a própria pessoa. Mostra a importância de manter uma visão integral do ser, alguém que continua sendo ao desenvolver uma atividade educativa, que pensa, sente e, no desenvolver dessa atividade, também se modifica. *Ser no aprendizado* remete a uma concepção de ser humano que comporta a unidade de suas várias dimensões, inclusive a dimensão do prazer na atividade.

Para efetivar uma educação libertadora é importante tanto desmistificar/desideologizar a realidade quanto garantir a não dicotomização entre os aspectos cognoscitivo, afetivo e ativo (FREIRE, 2004, p. 172). Desse modo, é fundamental experimentar situações que possibilitem o desenvolvimento da consciência de si e do mundo, favorecendo o próprio reconhecimento “como seres transformadores da realidade [...] e transformadores por meio de seu trabalho criador” (FREIRE, 2004, p. 173) e que, ao transformarem a realidade, também contribuem para sua própria transformação como pessoa. A situação educativa deverá, portanto, instigar o educando “no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de inteligir e comunicar o inteligido” (FREIRE, 1999a, p. 134-135). Ao descrever aspectos da condução do trabalho desenvolvido na Oficina de Tecelagem, Sérgio demonstra estas considerações.

[...] de início, a gente sempre entra estudando juntamente com eles a apostila, todas as técnicas... Mas no decorrer do encaminhamento deles em cada tear, já não é mais estudado o planejamento, é despertado sobre ele eh... o dom de criar as coisas, né, dele também desenhar também, a gente trabalha muito com isso, fazer com que ele venha, ele mesmo, se colocar na posição de planejar.

[...] a gente coloca também [...] que eles devem ser ousados no falar, ousados em praticar, não devem ser tímidos para executar qualquer coisa em sala de aula, mas sempre ousados pra perguntar qualquer coisa que tenha dúvida sobre seu pensamento.

Por outro lado, a incitação à ousadia contida nas palavras de Sérgio reflete a crença nas possibilidades do educando, na sua vocação de *ser mais*, na sua capacidade e também é uma convocação a que os educandos se coloquem como sujeitos. Sujeitos que, desconhecendo algumas coisas e sabendo outras, pensam, criam, descobrem e descobrem-se, como reflete Freire (2005a, p. 47). Assumir-se como *sujeito cognoscente* é, assim, condição e consequência de uma concepção emancipadora do ser humano.

Neste processo de construção da autonomia, que se dá aos poucos, com a contrapartida indispensável de responsabilidade, Luiz relata como percebe sua capacidade de transmitir os ensinamentos da Capoeira.

[...] às vezes a gente tá na Capoeira aqui e Acordeon fala bem assim: “Fica aqui, dá uma aula que eu vou ali ver um negócio, numa viagem, numa apresentação”. Chega lá eu fico ensinando, né? Quem não quiser aprender não aprende, ali o problema é deles, né, mas eu tô passando o que eu aprendi pra eles, né, aprender também comigo, né, que nem eu aprendi com Acordeon.

Para este educando o compromisso com as atividades e com o próprio Programa é algo forte, fundamentado naquilo que tem consciência de receber por participar dele e, ao mesmo tempo, na percepção de que o Programa é um bem de todos e afetado pelo comportamento de cada um, como se vê ao discordar do procedimento de alguns educandos que numa viagem a outra cidade foram agressivos com pessoas do lugar. “Aí ficou ruim pra nós, né? Que não vai poder voltar lá de novo, né [...] É esculhambação já, né? Sabe que aqui é um patrimônio nosso, tem que organizar, né”.

Neste espaço onde se pode ser e agir manifesta-se a relação autoridade-liberdade, implicando na aprendizagem de limites relativos à atividade, às relações profissionais e pessoais, à própria pessoa. Limites entendidos como resultantes do convívio e como condição de garantia da manutenção de um espaço comum, possibilitando também o desenvolvimento das possibilidades organizativas das pessoas envolvidas, de forma não-autoritária, numa construção coletiva e consciente.

O respeito mútuo e a possibilidade de dialogar parecem embasar o clima de confiança observado nas atividades, influenciado também pela forma como os acordos necessários para a convivência são construídos e vivenciados.

## **5. Considerações finais**

Ao comentar as conclusões da pesquisa os participantes, além de reconhecerem a integridade das suas idéias no texto, se surpreenderam pela dimensão que estas idéias e o cotidiano de cada um tomaram ao final do trabalho, percebendo também o quanto contribuíram para que este pudesse existir. Ao mesmo tempo, a sistematização realizada contribuiu para a reflexão dos participantes sobre suas vivências no Programa.

Um aspecto que chamou atenção nestas conversas diz respeito às expectativas, principalmente por parte dos educandos, quanto à condição de realizarem seus sonhos por intermédio do Programa, questão que além das considerações relativas ao componente positivo da esperança esbarra tanto em resquícios de assistencialismo como em ilusão frente ao real alcance desta ação.

As cinco dimensões delineadas indicam formas de se criar espaços educativos visando à construção da cidadania. Surgindo das concepções e das práticas desenvolvidas, valorizam a postura dialógica, a possibilidade de escutar e ser escutado, de ser interpelado, de ter as próprias atitudes questionadas, suscitando assim momentos de reflexão, de tomada de consciência. Participando conjuntamente da constituição de um espaço onde podem ser autenticamente, as pessoas se sentem responsáveis por ele, por sua manutenção e desenvolvimento, que passa pelas relações ali vividas. Relações que, quanto mais sejam fundadas na verdade de cada um, mais profundas e exigentes de coerência serão. Para tanto, é necessário também ver não apenas o que se apresenta de imediato, mas exercitar certa paciência para buscar perceber o outro e as situações além da aparência, da primeira impressão, dos ruídos. Poder parar para ver, ouvir e sentir o outro.

### Referências bibliográficas

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo (77): 53-61, maio 1991.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith e GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

BOGDAN, Roberto C. e BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto, 1994.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. *O que é cidadania*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

DUSSEL, Enrique D. *Para uma ética da libertação latino americana III: Erótica e Pedagógica*. São Paulo: Loyola; Piracicaba: UNIMEP, s/d. p. 33-54, 153-184

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999a.

\_\_\_\_\_. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *Pesquisa participante*. 8. ed. 1ª reimpr. São Paulo: Brasiliense, 1999b.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a.

\_\_\_\_\_. *Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2005b.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 7. ed. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: ABRASCO, 2000.

OLIVEIRA, Maria Waldenez e STOTZ, Eduardo Navarro. Perspectivas de diálogo entre organizações não governamentais e instituição acadêmica: o convívio

metodológico. In: Reunião da ANPED, 27., 2004, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em <http://www.anped.org.br/27/gt06/t0610.pdf>

RIBEIRO, Marlene. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 28, n. 2, 113-125, jul./dez. 2002.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e ARAÚJO-OLIVERA, Sonia Stella. Cidadania, ética e diversidade: desafios para a formação em pesquisa. *VI Encuentro – Corredor de las ideas del Cono Sur “Sociedad civil, democracia y integración”*, Montevideo, 2004.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; GARCIA-MONTRONE, Aida Victoria; JOLY, Ilza Zenker; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; OLIVEIRA, Maria Waldenez de; MELLO, Roseli Rodrigues de. *Práticas sociais e processos educativos: costurando retalhos para a colcha*. Versão preliminar de artigo. São Carlos, 2005.

WEIL, Simone. *A condição operária e outros estudos sobre a opressão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.