



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOANA BARRAL LOPES VIEIRA

**CORPOS, CULTURAS E EMANCIPAÇÃO HUMANA: PERSPECTIVAS
EDUCACIONAIS DOS CÍRCULOS DE CULTURA EM UMA ESCOLA
PÚBLICA NO QUILOMBO URBANO DE SALVADOR BA/BR**

Salvador
2018

JOANA BARRAL LOPES VIEIRA

**CORPOS, CULTURAS E EMANCIPAÇÃO HUMANA: PERSPECTIVAS
EDUCACIONAIS NOS CÍRCULOS DE CULTURA NUMA ESCOLA DO
QUILOMBO URBANO DE SALVADOR BA/BR**

Tese apresentada à Universidade Federal da Bahia – UFBA, para obtenção do título de Doutora em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, área de concentração Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, na linha de pesquisa Educação, Cultura Corporal e Lazer.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Cecília de Paula Silva

Salvador

2018

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Vieira, Joana Barral Lopes.

Corpos, cultura e emancipação humana: perspectivas educacionais dos círculos de cultura em uma escola pública no quilombo urbano de Salvador BA/ BR / Joana Barral Lopes Vieira. – 2018.

142 f. : il.

Orientadora: Prof^ª. Dr.^ª Maria Cecília de Paula Silva.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação Salvador, 2018.

1. Educação – aspectos sociais. 2. Cultura. 3. Estudantes de educação de jovens e adultos 4. Ensino profissional. 5. Escolas públicas. I Silva, Maria Cecília de Paula . II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.115 23. ed.

Folha de Aprovação

VIEIRA, Joana Barral Lopes. *Corpos, Culturas e Emancipação Humana: perspectivas educacionais nos Círculos de Cultura numa escola do quilombo urbano de Salvador BA/BR*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Banca Examinadora:

Profª Drª Anália de Jesus Moreira

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia / BR

Profª Drª José Bittencourt da Silva

Universidade Federal do Belém de Pará / BR

Profª Drª Maria Cecília de Paula Silva (orientadora)

Universidade Federal da Bahia / BR

Profº Drº Miguel Angel Garcia Bordas

Universidade Federal da Bahia / BR

Profª Drª Mônica Maria Borges Mesquita

Universidade Nova de Lisboa / PT

Reconhecida assinalo a amizade e os momentos de partilha: Lara,
Nabele, Luan, Maria, Ana, Evly e Leila.

AGRADECIMENTOS

Foram muitas as contribuições diretas e indiretas para a concretização deste trabalho que fica difícil saber por onde começar...

O primeiro agradecimento ao Brasil, por me acolher de uma forma tão hospitaleira e amorosa.

Agradeço especialmente à minha orientadora, Maria Cecília de Paula Silva, a sua inteira disponibilidade para me acompanhar e ter dado a autonomia para eu escolher os meus caminhos de pesquisa.

Agradeço ao CNPq pelo o auxílio financeiro que possibilitou a realização desta pesquisa, à Universidade Federal da Bahia (UFBA) que, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação me acolheu e a todos os professores que muito me ensinaram.

Agradeço à Kátia, técnica administrativa do PPGE-FACED pelo apoio nos trâmites acadêmicos e pelo carinho.

Agradeço à Cristine Pires por todo o apoio e amizade. Por ter contribuído para que este doutorado se concretizasse e por me mostrar caminhos teóricos e práticos da educação brasileira.

O meu especial agradecimento às educandas e educando que de forma tão hospitaleira, sincera e jovial contribuíram com a partilha dos elementos vindos das suas experiências individuais e coletivas que serviram de base para este estudo.

Um agradecimento especial para a Elizabethe pela amizade. Por me apresentar a escola, o grupo do PROEJA e por todo o apoio prestado ao longo da pesquisa.

Agradeço à escola pública estadual de um quilombo urbano de Salvador, Brasil, por me ter recebido e oportunizado a realização deste estudo.

Agradeço muito, muito às minhas queridas amigas Nubélia e D. Dalva, por me acolheram na sua família de forma tão cuidada, atenciosa e amorosa.

Um agradecimento à Kleuma e Ettore pela amizade, acolhimento e carinho que me fizeram sentir segurança e coragem para continuar a desenvolver este trabalho.

Agradeço à minha mãe e irmão pelo o apoio incondicional e amor nesta longa jornada de trabalho motivando-me incansavelmente na persecução do objetivo deste estudo.

Agradeço à minha prima Mifá pela transmissão de energia, bons pensamentos e inspirações literárias.

Um especial agradecimento à amiga Cleidinalva Silva pelo carinho construído ao longo de quatro anos e por fazer de forma tão leve, paciente e criativa a revisão deste texto.

Agradeço à amiga Fátima Santiago pelo apoio descontraído que me prestou a partir da nossa troca de vivências.

Agradeço ao grupo de pesquisa HCEL pelas trocas e partilhas de saberes, experiências e afetos ao longo de quatro anos.

Agradeço ao Luciano e Chico pelos momentos agradáveis, pelas conversas descontraídas e animadas ao pôr-do-sol que me davam força e inspiração para a escrita da tese.

Agradeço aos meus amigos Contreiras, Ângela, Cida, Rosa, Márcia pelo acompanhamento espiritual que me possibilitou encontrar força, determinação e serenidade para a realização de trabalho.

Um agradecimento aos professores da banca examinadora que dividiram comigo este momento tão importante e pelos comentários cuidadosos e críticos sobre o trabalho.

Agradeço ao Carlos Martins e Mônica Mesquita por todas as sugestões e orientações para realizar este trabalho de uma forma mais leve.

Um especial agradecimento à Lygia, Rosângela e Cleidinalva pelo apoio logístico para a realização da defesa de doutorado e pela amizade.

Enfim, agradeço à Vida, ao Cosmos por esta oportunidade tão significativa no meu caminho profissional, pessoal e espiritual.

VIEIRA, Joana Barral Lopes. *Corpos, Culturas e Emancipação Humana: perspectivas educacionais nos Círculos de Cultura numa escola do quilombo urbano de Salvador BA/BR.142 f.: il.* 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2018.

RESUMO

Ao descortinar-se uma realidade social repleta de problemáticas relativas à educação, no âmbito da teoria pedagógica de Paulo Freire (1994), desenvolvemos uma pesquisa histórica do tempo presente que elaborou e aprofundou os construtos teórico-metodológicos dos círculos de cultura com um grupo de jovens e adultos, 21 a 45, de uma escola pública estadual de um quilombo urbano de Salvador, Brasil, durante o ano letivo de 2017, do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, PROEJA. O objetivo da pesquisa é desenvolver, por meio dos círculos de cultura, um processo teórico-prático que nos permita questionar e refletir sobre a formação humana integral na perspectiva de construção e afirmação de uma educação emancipadora, em uma turma do segundo ano do ensino médio do PROEJA. Este estudo justifica-se em função de, no tempo presente, estarmos inseridos em um contexto político-social de exclusão adverso aos fundamentos democráticos, onde as premissas da liberdade são entendidas, apenas, como liberdade de mercado. Perante este cenário, consideramos relevante refletir sobre formação humana integral principalmente na educação de jovens e adultos. Elegemos o estudo de caso como caminho investigativo e para analisar os círculos de cultura utilizamos a teoria da produção de sentido de Verón (1980). Como resultados apresentamos a construção de práticas educativas e pedagógicas mais humanizadas. Como conclusão apontamos a necessidade de propormos uma práxis pedagógica que possibilite reconhecer a vida humana na sua integralidade, debruçando-se sobre as várias dimensões do ser humano inacabado e em autoconstrução, alargando, assim, o seu raio de intervenção.

Palavras-chave: círculos de cultura, educação-emancipação, formação integral, PROEJA

VIEIRA, Joana Barral Lopes. *Corpos, Culturas e Emancipação Humana: perspectivas educacionais nos Círculos de Cultura numa escola do quilombo urbano de Salvador BA/BR.142 f.: il. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2018.*

ABSTRACT

By unveiling a social reality full of education related problems, in the scope of the pedagogical theories of Paulo Freire (1994), we developed an historical research of the present time. By which we have elaborated and deepened the theoretical and methodological construction of the Circles of Culture with a group of young adults and adults, 21 to 45 years old, from a state public school from an urban “Quilombo” in Salvador, Brazil, during the year of 2017, *this was made in the scope of “PROJEA” – National Program of Integration of Professional Education with Basic Education in the modality of Young Adults Education.* The objective of the project is to develop, by means of the Circles of Culture”, a theoretical-practical process that enables us to reason about and question the human development as a whole under the perspective of construction and affirmation of an education for the emancipation in a class of the second year of middle school of the PROJEA Project. This study is justified by the fact that, in the present time, we are in a social-political context that is adverse to Democracy, and where the concept of liberty is only understood as “free-market”. In face of this situation, we believe that it is relevant to reflect about human education especially regarding the education of young adults. We choose this case-study as an investigative path, and to analyze the Circles of Culture we’ve used the theory of “production of sense” of Véron (1980). As result we present the construction of more humane educational and pedagogical practices. As a conclusion we point to the need to for a pedagogical praxis that enables the acknowledgment of human life in all its extent, and over the various dimensions of the “unfinished” human being thus widening its scope of intervention.

Keywords: circles of culture, education-emancipation, integral formation, PROEJA

VIEIRA, Joana Barral Lopes. *Corpos, Culturas e Emancipação Humana: perspectivas educacionais nos Círculos de Cultura numa escola do quilombo urbano de Salvador BA/BR*. 142 f.: il. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2018.

RESUMEN

Al escrutar una realidad social repleta de problemáticas relacionadas con la educación en el ámbito de la teoría pedagógica de Paulo Freire (1994) desenvolvemos una pesquisa histórica en el tiempo presente que elaboro e profundizó la esctrutura teórico-metodoló juvenesgicos de los circulos de cultura con una classe de de jovens adultos, 21 a 45 años, de una escuela pública estatal de un quilombo urbano de Salvador, Brasil, en el año lectivo de 2017, participantes en el Programa Nacional de Integração da Educação Profissional con la Educação Básica en la Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, PROEJA. el objetivo de la pesquisa és desenvolver ,por médio de los círculos de cultura, un proceso teórico-práctico que nos permita cuestionar y reflexionar sobre la formación humana integral en la prespectiva de la construcción y afirmación de una educación emancipadora, en una classe del segundo año de la enseñanza média del PROEJA . Este estudio se justifica por motivo de que en el presente, estamos insertados en un contexto político social de exclusión adverso a los fundamentos democráticos donde las premisas de libertad son entendidas únicamente, como libertad de mercado. Ante este escenario, és relevante refléxionar sobre la formación humana integral principalmente en la educación de jóvenes y adultos. Elegimos como camino de investigación el estudio de caso y para análisesde los circulos de cultura utilizamos la teoría de de producion de sentidos de Verón (1980). Presentamos como resultados la construcción de práqcticas educativas y pedagógicas más humanizadas. En conclusión señalamos la necesidad de proponer una práxis pedagógica que posibilite reconocer la vida humana en su entereza, debrocandonos sobre la diversas dimensiones del ser humano inacabado y en auto-construcción, abarcando así su área de intervención.

Palabras-clave: círculos de cultura, educación-emancipación, formación integral, PROEJA

A Forma Justa

Sei que seria possível construir o mundo justo
As cidades poderiam ser claras e lavadas
Pelo canto dos espaços e das fontes
O céu o mar e a terra estão prontos
A saciar a nossa fome do terrestre
A terra onde estamos — se ninguém atraísse — proporia
Cada dia a cada um a liberdade e o reino
— Na concha na flor no homem e no fruto
Se nada adoecer a própria forma é justa
E no todo se integra como palavra em verso
Sei que seria possível construir a forma justa
De uma cidade humana que fosse
Fiel à perfeição do universo

Por isso recomeço sem cessar a partir da página em branco
E este é meu ofício de poeta para a reconstrução do mundo

Sophia de Mello Breyner Andresen

SUMÁRIO

Como tudo começou	13
Cap. 1 – Introdução	15
Cap. 2 – Uma perspectiva educacional: os círculos de cultura	27
Cap. 3 – Artigo 1	49
Formação humana e educação humanizadora na perspectiva emancipatória no PROEJA: uma dialogia propositiva por meio dos círculos de cultura	
Cap. 4 – Artigo 2	65
Os círculos de cultura como possibilidade pedagógica na perspectiva da emancipação: uma experiência no PROEJA de uma escola pública de Salvador BA-BR	
Cap. 5 – Artigo 3	85
Corpos, afetos e sexualidades: os círculos de cultura como possibilidade de educação emancipatória	
Cap. 6 – Artigo 4	107
O trabalho e a natureza na educação de jovens e adultos: contrapontos para uma educação humanizadora na perspectiva emancipatória	
Cap. 7 – Considerações Finais	127
Referências	137

COMO TUDO COMEÇOU...

A presente pesquisa nasceu como desejo de expandir e criar novas ligações e aprofundar conhecimentos sobre a investigação desenvolvida no mestrado, intitulada: “Viagem entre Ser e Estar como Educadora em Moçambique”. Naquela ocasião, realizei um estudo sobre os círculos de cultura, com o intuito de refletir sobre as vivências do cotidiano de um grupo de jovens mulheres e homens *atxuabo*. Na realização dos círculos de cultura, foquei em temáticas que partiam dos aspetos históricos, geográficos, sociais, culturais que compreendiam todo um conjunto de problemáticas relativas à educação, acrescidas as questões de gênero e o estado de crescente pobreza urbana na cidade de Quelimane em Moçambique.

A realização do mestrado continuou a dar os seus frutos, pois fui convidada a participar como investigadora voluntária no “Projeto Fronteiras Urbanas: a dinâmica de encontros culturais na Educação Comunitária” promovido pela Professora Doutora Mônica Mesquita, pesquisadora no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. No projeto foi desenvolvido um trabalho centrado em atividades de alfabetização crítica e na realização de círculos de cultura com um grupo de mulheres cabo-verdianas. Uma vivência que permitiu aprofundar a dinâmica dessa práxis educativa e pedagógica e participar num espaço de diálogo vivo e de reflexão o qual teve como premissa estimular o pensamento, os sentimentos e a partilha de experiências.

A partir destas vivências surgiu, assim, a vontade de realizar uma proposição pedagógica, os círculos de cultura, com o intuito de investigar os construtos teórico-metodológicos substanciados pela teoria pedagógica de Paulo Freire, aprofundando, assim, as concepções antropológicas, epistemológicas, éticas e políticas relacionadas ao processo educativo do ser humano.

Dessa vontade, nasceu a possibilidade de realizar o Doutorado no Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia com a orientação da Professora Doutora Maria Cecília de Paula Silva. Juntas realizamos uma pesquisa teórica e prática sobre os círculos de cultura com um grupo de jovens e adultos que frequentavam o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com

a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, PROEJA de uma escola pública estadual de um quilombo urbano de Salvador - Bahia - Brasil.

CAP. 1 – INTRODUÇÃO

Com a intenção de aprofundar a dinâmica teórico-prática dos círculos de cultura, esta pesquisa foi desenvolvida com um grupo de jovens e adultos composta por sete estudantes com idades compreendidas entre 21 e 45 anos, que frequentavam o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, PROEJA, em uma escola pública estadual de um quilombo urbano de Salvador, Brasil, durante o ano letivo de 2017. Os encontros foram organizados da seguinte forma: Círculo 1 – *Quem sou eu; quem somos nós?*; Círculo 2 – *Alike: educação, criatividade e transformação*; Círculo 3 – *Corpos, sexualidades e afetos*, Círculo 4 – *Educação, trabalho e vida Sustentável*. A práxis dos círculos de cultura foi realizada em dois espaços, ora na escola pública ora na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia devido à falta de recursos tecnológicos que nos possibilitassem visualização de filmes e curtas metragens.

Como objetivo central desta investigação, propusemo-nos a desenvolver, por meio dos círculos de cultura, um processo teórico-prático que nos permitisse questionar e refletir sobre a formação humana integral na perspectiva de construção e afirmação de uma educação emancipadora, em uma turma do segundo ano do ensino médio do PROEJA.

Delineamos igualmente os objetivos secundários, quais sejam: elaborar referenciais teóricos com base no pensamento de Paulo Freire, para aprofundar a ação nos círculos de cultura e enfatizar essa abordagem na construção de uma educação emancipadora; problematizar o conceito de formação humana integral e os condicionantes no exercício da mesma, a partir das experiências existenciais e das vivências do cotidiano de uma turma de jovens e adultos de um curso do PROEJA; deslindar construções sociais hegemônicas estruturadas por relações de poder que permeiam a vida e a educação do tempo presente.

Este estudo justifica-se em função de, no tempo presente, estarmos inseridos em um contexto político-social de exclusão adverso aos fundamentos democráticos, onde as premissas da liberdade são entendidas, apenas, como liberdade de mercado. Tal entendimento intensifica a exploração física, laboral, econômica e afetiva (HARD; NEGRI, 2005). De fato, vivemos numa civilização edificada no valor do ter e não no valor do ser, na qual a grande massa da humanidade está subjugada a um sistema tecnológico e comercial, com o objetivo de gerar ondas de consumidores descartáveis e compulsivos para enriquecerem corporações - cada vez menos numerosas e mais poderosas. Zygmunt Bauman (2013), Freire (1987; 1996; 2014),

Frigotto (2001), Santos (2007) Acosta (2016), Galeano (1999) apontam que a educação está vinculada a todo esse processo de massificação e a serviço da reprodução do sistema capitalista, pois é moldada por uma socialização passiva e competitiva que produz mentes acríticas e corpos obedientes.

Os autores nomeados consideram que, a sociedade vencida pelo conceito avassalador de massificação, estruturada por políticas oxidadas e sem respostas, convergem em dinâmicas de dominação para conflitos políticos, socioeconômicos e ambientais violentos que se manifestam em processos de exclusão de classe, de raça, de gênero, de religião, entre outros, alimentados por noções estereotipadas e discriminatórias em relação ao outro.

Perante este cenário, consideramos importante refletir sobre a formação humana integral, especificamente no Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, visto que esses cursos seguem um viés unilateral e instrumentalista no sentido de preparar os jovens e adultos para a ocupação de postos de trabalho, na maioria das vezes, precarizados e mal remunerados.

Para compreendermos o significado de PROEJA, faremos uma breve explicação desse programa no intuito de contextualizar as diretrizes políticas e pedagógicas que o compõe. Começamos por definir educação de jovens e adultos, EJA, apresentada como uma modalidade específica da educação básica, disponibilizada para as pessoas do campo ou da cidade que durante o percurso de suas vidas tiveram negado o direito de acesso e de permanência na educação escolar (ARAÚJO, 2012). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.393/1996, no artigo 37, designa que “ A educação de jovens adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (Barsil, 1996). De acordo com a legislação em vigor, a EJA inclui “o processo de alfabetização, cursos ou exames supletivos nas suas etapas fundamental e média” (ARAÚJO, 2012, p.252).

No entanto, a situação educacional do EJA quando comparada com a crescente necessidade de aumentar a formação escolar exigida pelo mundo de trabalho, indica um desfasamento na possibilidade de preparar para uma certificação profissional. Daí surge a necessidade de integrar a educação profissional de formação inicial e continuada e o ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos.

Surgem, a partir da experiência do EJA os princípios para uma Política de Integração da Educação Profissional na formação inicial e continuada com o ensino

fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos estão expostos na Constituição Federal de 1998 e, na LDB de 1996 (Documento Base, 2007). Na Constituição brasileira o artigo 205 determina a educação como um, “direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 2016) .

No artigo 227, define a profissionalização como um dever da família, sociedade e Estado, especificada no § 3º que abrange o seguinte o item “ III - garantia de acesso do trabalhador adolescente e jovem à escola” (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 2016).

A LDB no § 2º do artigo 1º, Lei nº 9.394, de 1996, também estabelece que a educação escolar “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. A vinculação entre a educação e o mundo de trabalho especificada no Decreto nº 5.154/2004, que regulamenta o capítulo III da LDB ao declarar que a formação inicial e continuada de trabalhadores é estabelecida por cursos e programas de Educação Profissional os quais,

articular-se-ão preferencialmente com os cursos de Educação de Jovens e Adultos, objetivando a educação para o trabalho e a elevação do nível da escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho” (DOCUMENTO BASE, 2007, p.21).

Em 2005 com Decreto nº 5.478 foi instituído o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. De seguida surge o Decreto nº 5.840/2006, o qual passa a incluir o ensino fundamental e a possibilitar que as instituições de ensino estaduais, municipais e entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional instituem o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, PROEJA (DOCUMENTO BASE, 2007, p.22).

Os cursos do PROEJA, incluem os conhecimentos da Educação Básica, relativos ao ensino fundamental e, determinados conhecimentos da formação inicial ou continuada de uma área profissional específica. A modalidade do PROEJA propõe uma formação que articule o EJA e o mundo do trabalho, no sentido de promover a qualificação dos trabalhadores jovens

e adultos para a prática de diferentes profissões e, assim, oportunizar a valorização e integração social.

[...] a qualificação é parte indissociável das políticas de trabalho, emprego e renda, sejam elas urbanas ou rurais; públicas ou privadas; resultem em relações assalariadas, empreendedoras, individuais ou solidárias. É também uma forma de Educação Profissional (formação inicial e continuada de trabalhadores), devendo estar articulada com a Educação de Jovens e Adultos, com a educação do campo e com a Educação Profissional técnica de nível médio e tecnológica de graduação. Essa qualificação pode ser entendida como um processo de construção de políticas afirmativas de gênero, etnia e geração, ao reconhecer a diversidade do trabalho e demonstrar as múltiplas capacidades individuais e coletivas (DOCUMENTO BASE, 2007, p.22-23).

Esta formação prevê a conjugação de conhecimentos teóricos e práticos, baseados em três pilares, o conhecimento científico e tecnológico, o conceito de trabalho como princípio educativo e a cultura técnica vinculada à cultura geral. Mas, a realidade é outra, pois a articulação destes três pilares não tem prevalecido no cenário da educação brasileira. "A educação dos trabalhadores, seja no processo de escolarização, seja na formação profissional inicial e continuada, historicamente, vem sendo realizada de forma desarticulada" (DOCUMENTO BASE, 2007, p.23). Isto acontece, porque a escolarização ora é centrada em conhecimentos gerais, ora é centrada na formação profissional que instrumentaliza para o trabalho, ambos estão dissociados e fragmentados.

O PROEJA tem como objetivo unificar três campos da Educação que estão na base de construção de um currículo integrado:" a formação para atuação no mundo do trabalho (EPT); o modo próprio de fazer a educação, considerando as especificidades dos sujeitos jovens e adultos (EJA); e a formação para o exercício da cidadania (Educação Básica)" (DOCUMENTO BASE, 2007, p.27).

Esse programa é fundamentado em uma concepção educacional constituída pelos seguintes pressupostos: o jovem e adulto como trabalhador e cidadão, o trabalho como princípio educativo, a introdução de novas tecnologias e técnicas de gestão que promovem uma formação integral dos trabalhadores e a relação entre currículo, trabalho e sociedade (DOCUMENTO BASE, 2007, p.27-28).

Apesar do PROEJA, política pública em construção, estabeleça uma relação ampla entre educação e sociedade, consideramos que existe a necessidade de construir uma formação humana integral que preconize a integração de todas as dimensões da vida, o trabalho, a ciência

e a cultura, ao longo do processo formativo. O objetivo da formação, nessa perspectiva, é a formação omnilateral dos estudantes que teria como finalidade promover a compreensão das relações sociais de produção, bem como o processo histórico e as contradições inerentes ao desenvolvimento das forças de produção (NOGUEIRA, 2010, FRIGOTTO, 2012).

Por isso, o trabalho como princípio educativo, está na base de uma concepção epistemológica e pedagógica da formação humana integral, ao possibilitar a compreensão do processo histórico de produção científica, cultural e tecnológica da sociedade e, assim, perscrutar as condições de exploração de trabalho relacionadas com o sistema de educação vigente.

Compreendemos que para realizar uma formação humana integral é necessário reinventar outras possibilidades do *quefazer pedagógico*. Principalmente na educação de jovens e adultos, EJA, essas discussões têm configurado a necessidade de realizar um ensino e aprendizagem baseado em práticas pedagógicas que valorizem a história de vida dos (as) educandos (as) para que se reconheçam como sujeitos históricos e produtores de cultura.

Arroyo (2005) assinala que a EJA assume uma identidade diferente da educação regular. Por isso existe a necessidade de configurar essa modalidade com base nas características especificidades dos (as) educandos (as). Diante disso, não podemos esquecer que os jovens e adultos, ao voltarem aos espaços de educação formal, trazem consigo uma trajetória de vida marcada por dificuldades, expostas pela exclusão do sistema escolar, por possuírem características socioculturais peculiares ou por serem trabalhadores estudantes, ao mesmo tempo que trazem consigo desejos, sonhos e vontades prenhes de esperança.

No contexto destas ideias, construímos uma proposição educativa fundamentada na concepção de formação integral. Uma educação que integra os elementos inerentes ao trabalho articulados a uma formação que contemple as várias dimensões da vida e permita desenvolver cidadãos críticos, autônomos e criativos (NOGUEIRA, 2010; FRIGOTTO, 2012; GALEANO, 1999). Para que esse objetivo seja possível de se alcançar é necessário aprofundar esses conceitos no intuito de se avançar na construção de práticas educativas e pedagógicas mais humanizadas.

Os círculos de cultura são uma alternativa para concretizar uma práxis educativa e pedagógica que promove a tomada de consciência ao refletir sobre o espaço e tempo histórico, cultural e social do sujeito. A práxis dos círculos de cultura surge com Antônio Gramsci, nos Conselhos de Fábrica, como um forma de construir e afirmar a revolução proletária e o despertar

de um novo homem, com mais consciência intelectual e moral (GRAMSCI, 2000). Paulo Freire influenciado por Gramsci fortalece a sua práxis ao substituir a sala de aula tradicional pelo círculo de cultura, compreendido como um processo dialético e dialógico. A forma geométrica de um círculo possibilita que todos se olhem e se vejam, partilhando experiências, visões de mundo singulares que tecem um conhecimento coletivo não hierarquizado.

Tanto Gramsci como Freire destacam a necessidade de levar os sujeitos a passarem de uma visão ingênua, de uma ação passiva para o pensamento crítico pautado por uma ação ativa, de resistência e transformação. Os sujeitos que passam por esse processo de mudança foram denominados por Gramsci (2000) de intelectuais orgânicos.

Por isso, seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais [...]. Formam-se assim, historicamente, categorias especializadas para o exercício da função intelectual; formam-se em conexão com todos os grupos sociais, mas, sobretudo em conexão com grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante. (GRAMSCI, 2000, p.18)

Na perspectiva freiriana, esses intelectuais orgânicos fariam parte das lideranças de resistência e de revolução, por meio de sindicatos, partidos políticos, escolas e outras organizações sociais, que levariam a população, da classe trabalhadora e outras classe consideradas subalternas, à conscientização e, assim, tornariam possível uma transformação social estabelecida por uma práxis libertadora e uma ação dialética. Por isso, ambos os autores revelam a necessidade de formar intelectuais orgânicos pertencentes a essas classes para que outros sujeitos possam participar na vida social e política com mais consciência e contribuir para a mudança das estruturas e políticas corrompidas. Para Gramsci (2000, p. 53) é necessário que os intelectuais orgânicos se envolvam "ativamente na vida prática, como construtor, organizador e persuasor permanente". Esta é uma das possibilidades que poderá contribuir para a conquista da hegemonia das classes subalternas e criar uma ação de transformação e de alternativa à hegemonia capitalista.

Nesse sentido, a proposta dos círculos de cultura freirianos pode configurar-se como uma importante ação pedagógica para o percurso formativo da educação de jovens e adultos. Será possível por meio dos círculos de cultura desenvolver um processo teórico e prático que permita efetivar uma formação humana integral na educação de jovens e adultos do PROEJA?

Para realizarmos esta pesquisa, numa postura de diálogo entre a teoria e a prática, elegemos o estudo de caso como caminho investigativo. O estudo de caso constitui-se em um estudo sobre casos, pois durante o processo de investigação “faz-se necessário pesquisar mais de uma realidade sem, entretanto, perder-se a característica pontual e densa desses estudos” (MACEDO, 2010, p.89).

André (2005) explica que o estudo de caso apresenta algumas características que o constituem como uma opção metodológica qualitativa, tais como, particularidade, descrição, heurística e indução. A particularidade indica que o estudo de caso tem como objetivo investigar e compreender uma ‘instância singular’. O objeto de estudo focaliza uma situação em particular “mesmo quando compreendido como uma emergência relacional, isto é, consubstancia-se numa totalidade complexa que compõe outros âmbitos ou realidades” (MACEDO, 2010, p.90). O autor explica que a descrição relaciona-se com a ‘pertinência do detalhe’ que consubstancia a singularidade da situação investigada.

A heurística pressupõe descoberta e compreende o conhecimento como algo inacabado, ou seja, que se constrói a todo momento. Por isso, o pesquisador busca por novas questões e indagações, valoriza o contexto, caracteriza a realidade de forma densa, organiza diferentes planos de ação para estabelecer relações com o objeto de pesquisa (ANDRÉ, 2005). Assim, esta característica possibilita que o estudo de caso ofereça uma compreensão mais aprofundada sobre o fenômeno estudado e revele a “descoberta de novos significados, estender a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido” (ANDRÉ, 2005, p.18). A indução mostra que um grande número de estudos de caso é baseado na lógica indutiva, perante a natureza singular e relacional desses estudos, “evita-se a mera comparação, construindo-se relações contrastantes e totalizações em que o movimento relacional com os contextos mais amplos pertinentes é a principal característica” (MACEDO, 2010, p. 91).

André (2005) aponta que o estudo de caso é composto por três fases. A fase exploratória – momento no qual o pesquisador estabelece contato com a situação a ser investigada para definir o caso, confirmar ou não as questões colocadas inicialmente, estabelecer relação com o grupo que fará parte da pesquisa e definir os procedimentos e instrumentos a serem utilizados na recolha de dados. A fase de coleta de dados, que se relaciona com o tipo de fontes e instrumentos a serem utilizados na pesquisa, por exemplo, entrevistas, observação e análise documental. E, por último, a fase de análise sistemática dos dados, alusiva à organização de todo o material recolhido e à descrição e interpretação dos dados. A

interpretação dos dados é realizada por meio da articulação entre o material recolhido e os fundamentos teóricos.

Das diversas técnicas e instrumentos são destacados, a entrevista, a análise documental e a observação participante e pesquisa etnográfica (ANDRÉ, 2005). Nesta pesquisa combinamos dois procedimentos de produção e coleta de dados, a entrevista-semi-estruturada e a observação participante. A utilização destes instrumentos possibilitou conferir mais profundidade, complexidade e rigor à investigação e, assim, obter uma compreensão mais consistente do assunto, porque cada prática apresenta características diferentes, resultante da variabilidade de interpretações que os participantes dão aos temas dialogados (ANDRÉ, 2005, MACEDO, 2010).

Segundo Macedo (2010), a entrevista é considerada um ótimo recurso para apreender representações e os sentidos produzidos pelos sujeitos e, para o pesquisador, estas assumem o conteúdo da realidade, a partir do ponto de vista do entrevistado. A entrevista vai além de uma simples função de coleta de dados e não se limita, somente, ao ato de verbalização. Dela fazem parte “uma gama de gestos e de expressões densas de conteúdos indexais, importantes para a compreensão de práticas cotidianas” (MACEDO, 2010, p.103). Nesta pesquisa, recorreremos à entrevista semi-estruturada, definida como um encontro ou vários encontros entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, intencionando “à compreensão das perspectivas que as pessoas entrevistadas têm sobre a sua vida, suas experiências, sobre as instituições a que pertencem e sobre as suas realizações, expressas em sua linguagem própria” (MACEDO, 2010, p. 105).

A observação participante pressupõe um envolvimento intencional entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa. No entanto, para Macedo (2010, p. 97), esse envolvimento não pode ser unilateral, isto é, o pesquisador e os sujeitos da pesquisa devem formar um “corpus interessado na busca de conhecimento”, pois o conhecimento é criado na e pela prática participativa que a interação possibilita. Esta interação confere um caráter educativo à pesquisa, uma vez que “o saber do senso comum e o saber científico se articulam na busca da pertinência científica e da relevância social do conhecimento produzido” (MACEDO, 2010, p.97). Estes pressupostos tornam a observação participante um instrumento significativo, ao oportunizar a superação do modelo de submissão da ciência positivista e democratizar o saber, ao reconhecer as problemáticas e clamores da sociedade.

Para analisar e interpretar as vivências dos círculos de cultura, utilizamos a teoria da produção de sentido de Verón (1980) para captarmos a heterogeneidade das falas e das

práticas e ampliar a discussão das diversas construções sociais que permeiam o nosso cotidiano e os processos educativos, ambas subordinadas a valores, produções históricas, culturais e políticas.

Ao considerarmos o contexto cultural, os sujeitos e as trocas simbólicas estabelecidas durante a prática dos círculos de cultura, tornou-se evidente a associação entre os discursos instituídos pela educação e os efeitos de sentido por ela produzidos.

Verón (1980) argumenta que a teoria do discurso se constitui num duplo enlace: a produção de sentidos está intimamente relacionada com a questão social e que o fenômeno social é um processo de produção de sentido. “Se o social atravessa as matérias significantes, inclusive a da linguagem, se todo sentido é social, inclusive o produzido pela atividade da linguagem”, então, o sentido é de natureza social e está em toda a parte (VERÓN, 1980, p. 175).

Inerente à produção dos discursos sociais, Verón nos apresenta considerações à sobre a questão ideológica, por estarem contidas nas condições de produção dos discursos sociais como o poder e o que dele deriva nos efeitos discursivos, ou, conforme o próprio autor, às gramáticas de reconhecimento. O universo social não se reduz somente ao ideológico ou ao poder. No entender do pesquisador da “rede semiótica, sistemas heterogêneos de determinação se entrecruzam” (VERÓN, 1980,p.192). nesse entrelugar criado pela diversidade, ‘ideológico’ e ‘poder’ remetem a dimensões de análise dos fenômenos sociais, e não às “coisas” ou “instâncias” que teriam um “lugar” na topografia social” (VERÓN, 1980, p.192). Isto é, a leitura ideológica ou de poder está presente em um sistema que considera os rituais e comportamentos de forma similar, há um agenciamento da gestualidade cotidiana. Os discursos foram compreendidos do ponto de vista do sentido, ao considerarmos as linguagens, as significações sociais, a semântica do corpo e os sujeitos em interação, que participam de forma ativa e interferem na construção discursiva.

A presente tese elege como formato de apresentação a denominada tese multi-paper. Considerada por Barbosa (2015) como um ‘formato insubordinado’ em relação ao modelo predominante. O autor entende que os formatos insubordinados de dissertações e teses “são aqueles que rompem com a representação tradicional da pesquisa educacional nestas modalidades de trabalhos acadêmicos” (p. 350). O formato tradicional de uma dissertação ou tese, geralmente, é estruturado por uma introdução, revisão de literatura, descrição de métodos e procedimentos, apresentação dos resultados, discussão e conclusão (DUKE; BECK, 1999; PALTRIDGE, 2002).

A nossa proposta é apresentar uma coleção de artigos de pesquisa, por isso, um formato insubordinado (BARBOSA, 2015), também, designado de multi-paper. É assim designado por ser organizado e formado por um conjunto de artigos publicáveis, os quais poderão ser submetidos à publicação ou publicados antecipadamente ou posteriormente à defesa (BARBOSA, 2015; DUKE; BECK, 1999). Os autores sugerem que as dissertações ou teses multi-paper exponham um capítulo introdutório, para apresentar a pesquisa na sua globalidade, e podem, também, integrar um capítulo final para “ [...] retomar e globalizar os resultados relatados nos artigos” (BARBOSA, 2015, p 351).

A tese multi-paper possibilita a disseminação da pesquisa, pois, além de escrevermos para uma banca examinadora, o trabalho será divulgado em periódicos para um público mais vasto, o que pode ampliar o potencial do estudo e ter uma repercussão positiva no campo de pesquisa no qual está inserido (BARBOSA, 2015; DUKE; BECK, 1999).

Duke e Beck (1999) apontam que este formato possibilita desenvolver habilidades de escrita necessárias para o tipo de publicação que será esperado dos mestrandos ou doutorandos, após concluírem a sua pesquisa e receberem a titulação. Outro ponto importante refere-se à fundamentação teórica que neste formato não está separada em um capítulo, por isso, revela uma dinâmica mais ampla e interativa da pesquisa (BOOTE, BEILE, 2005). Ou seja, cada artigo integra uma fundamentação teórica que lhe é específica, a qual necessita ser revista continuamente para se articular com coerência às conclusões e análises posteriores da dissertação ou tese (BOOTE; BELLE, 2005).

O formato multi-paper tem sido utilizado principalmente nas áreas de Química, Física, Geologia, Biologia e áreas afins, e está em clara expansão no campo da Educação em várias universidades da Europa e Estados Unidos (Duke; Beck, 1999). Os Programas de Ensino, Filosofia e História das Ciências, da Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana, tem adotado este formato para realização de algumas dissertações e teses de doutorado.

A escolha da escrita da tese no formato de colêanea de artigos foi intencional, por consideramos um avanço político e acadêmico no sentido de possibilitar a divulgação e o debate do conhecimento produzido, bem como a defesa da tese para a comunidade científica. Indicamos, também, que apresentar o percurso e desenvolvimento da pesquisa por meio de artigos reforçou o poder de foco, síntese e clareza na argumentação para a defesa da tese perseguida. A possibilidade de vulgarização do conhecimento científico, pois são utilizadas formas mais adequadas e diretas da escrita, promove a disseminação do conhecimento

produzido para que possa ser apreendido e socializado. Este é o objetivo e o sentido central da própria pós-graduação.

Ao considerarmos os argumentos propostos por Barbosa (2015), Boote e Beile (2005), Duke e Beck (1999), optamos por escrever esta tese no formato multi-paper, com a seguinte configuração: no primeiro capítulo apresentamos a Introdução, no segundo capítulo – *Uma perspectiva educacional: os círculos de cultura* – expomos a origem, os construtos teórico-metodológicos dos círculos de cultura substanciados pela teoria pedagógica de Paulo Freire.

Os capítulos 3, 4, 5 e 6 são apresentados em forma de artigo já submetidos aos periódicos da área de educação. Os capítulos apresentam a práxis pedagógica desenvolvida nos círculos de cultura contextualizados pela fundamentação teórica que nos possibilitou repensar o papel da educação, investigar os construtos teórico-metodológicos dos círculos de cultura e aprofundar as concepções epistemológicas, históricas, culturais e políticas do processo educativo do ser humano. O capítulo 7 – Considerações Finais – retorna aos objetivos desta investigação e faz uma reflexão sobre as experiências vividas nos círculos de cultura, apresentadas nos quatro artigos, na perspectiva de ampliar os horizontes educacionais e pedagógicos e apontar caminhos superadores.

No artigo 1, correspondente ao segundo capítulo, *Formação humana e educação humanizadora na perspectiva emancipatória no PROEJA: uma dialogia propositiva por meio dos círculos de cultura*, tivemos a intenção de refletir e problematizar sobre a formação humana integral a partir das palavras geradoras ‘concepção de ser humano, educação unilateral, vocação ontológica’. Para tal, utilizamos os fundamentos teóricos explanados por Gramsci (1999) e Freire (1987), entre outros autores, para refletir sobre uma educação humanizadora na perspectiva emancipatória.

O artigo 2, referente ao terceiro capítulo, *Os círculos de cultura como possibilidade pedagógica na perspectiva da emancipação: uma experiência no PROEJA de uma escola pública de Salvador - BA, Brasil*, reflete sobre o círculo de cultura inserido na práxis pedagógica no programa de educação de jovens adultos no PROEJA no sentido de propor ‘outras pedagogias’ que reconheçam ‘outros sujeitos’, por meio da contribuição teórica de Freire (2014), Sousa Santos (2007) e Arroyo (2014).

O artigo 3, alusivo ao quarto capítulo, *Corpos, afetos e sexualidades: os círculos de cultura como possibilidade de educação emancipatória*, parte da pesquisa bibliográfica dos teóricos Le Breton, (2009, 2010), Silva (2009), Foucault, (2000), Alves (2013), Furlanni

(2009), Louro (2003), os quais configuram os corpos, sexualidades e afetos a partir de conceitos sociológicos, antropológicos e históricos para os aproximar das questões relativas à educação. Neste artigo, problematizamos as práticas pedagógicas conservadoras que inculcam determinadas concepções e padrões de comportamento, bem como sinalizamos possibilidades de uma educação direcionada para uma formação mais humana, ao questionar os marcos hegemônicos da sociedade e possibilitar a formação de uma cidadania capaz de promover a emancipação.

No artigo 4, relativo ao quinto capítulo, *O trabalho e a natureza na educação de jovens e adultos: contrapontos para uma educação humanizadora na perspectiva emancipatória*, problematizamos as relações entre o ser humano, o trabalho e a natureza a partir das palavras geradoras ‘trabalho, consumo, vida sustentável’, com vistas a promover reflexões e possíveis transformações que viabilizem um desenvolvimento humano diversificado, ético, sustentável e comunitário a partir dos fundamentos teóricos de Marx (2013), Frigotto (2001), Bauman (2008, 2013), Galeano (1999) e Acosta (2016).

Quanto à submissão de artigos, informamos que todos os artigos já foram submetidos aos seguintes periódicos: artigo 1 – artigo Revista Currículo Sem Fronteiras 2 – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (RIAEE) da Universidade de Alcalá de Henares (UAH), Espanha, e Faculdade de Ciências e Letras (FCL) da UNESP, Araraquara, São Paulo, Brasil; artigo 3 – Revista Educação em Questão do Centro de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade da Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), artigo 4 – Revista Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

CAP. 2 - UMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL: OS CÍRCULOS DE CULTURA

No sentido de uma motivação transdisciplinar, em que o objetivo é investigar de forma teórico-prática os círculos de cultura propostos pela pedagogia de Paulo Freire, pretende-se realizar uma análise aprofundada desse potencial como prática educativa, para além de estabelecer um novo reatamento desta prática argumentando em quais perspectivas este conceito se aplica.

Inicialmente, assinalamos que os círculo de cultura surgem pela teoria filosófica e crítica de Antonio Gramsci (1999). O autor concebe os *circole di* cultura como espaços pedagógicos, nos quais se produziria uma nova cultura, baseada na concepção de mundo dos simples, designada de senso comum e, a concepção de mundo dos intelectuais, denominada por filosofia da práxis. A proposta dos círculo de cultura consistia na substituição da escola capitalista controlada pelo Estado e Igreja, por um espaço onde teria uma nova cultura humana e, conseqüentemente o princípio de ‘reforma intelectual e moral’, por meio da educação. Os professores, nos *circole di* cultura, não seriam ‘instrutores’, mas ‘animadores culturais’, denominados pelo autor de ‘conselheiros’, “guias que ajudam os educandos utilizando como método a maiêutica” – baseado no método proposto por Sócrates, ou a arte de fazer com que o saber venha à luz (GRAMSCI, 1999, p. 484) Localizados no interior dos Conselhos de Fábrica, os círculo de cultura eram uma organização autônoma em relação aos modelos escolares burgueses.

Por sua vez, Freire, influenciado por Gramsci, sistematizou os círculo de cultura como uma proposta educativa e pedagógica de caráter democrático e libertador, no e pelo qual propõe uma aprendizagem integral que rompe com a fragmentação entre a vida e a educação. De seguida, apresentamos a contextualização, descrição análise dos círculo de cultura propostos pelo educador.

Em um primeiro momento surgem inúmeras questões relacionadas aos círculo de cultura, que servirão de base à sua teorização, como: O que se impulsiona a estudar Freire e os círculo de cultura? O que é um círculo de cultura? Que elementos o constituem? Que experiências consubstanciaram essa metodologia? Que papel e contributos os círculo de cultura, na contemporaneidade, podem oferecer à educação?

À medida que adentramos no estudo, o conhecimento das obras de Paulo Freire se traduziu em palavras de natureza profundamente filosófica e conceitual, contextualizadas em educação, diálogo, verbalismo, vocação ontológica de ser mais, existir, consciência, liberdade, afeto, curiosidade epistemológica, ciclo gnosiológico, as quais consolidam os Círculo de cultura, e foram bastantes para inquietarem, motivarem a ampliar o interesse na sua obra e ação, possibilitando o desvelar dos objetivos enquanto educadora/educanda. Ao longo deste texto “inacabado”, pretende-se dissertar, de forma sucinta, sobre todas essas leituras teóricas consolidadas nalguns dos ensinamentos daí retirados que já foram vivenciados e efetivados na prática.

Desde o primeiro momento em que se desenvolveu a ideia dos círculo de cultura, ficou clara a importância do diálogo como fundamento de toda a sua práxis constituída na palavra. Ela apresenta duas dimensões, a ação e a reflexão que interagem de forma simbiótica. “Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 1987, p. 44).

Contextualizados neste saber, presos aos liames da massificação, assiste-se a uma prática pedagógica assente numa postura “bancária”, a qual inclui como necessidades básicas de aprendizagem conteúdos inertes que negam a problematização, o diálogo e a participação. Em teoria, reduz-se a palavra a um verbalismo que prima pela memorização mecânica e não instiga os homens e as mulheres a superarem posições ingênuas face ao mundo que os rodeia. É nessa forma de ser e de estar que reside o medo da própria liberdade, o medo de eliminar a consciência hospedeira, onde o homem, impossibilitado de superar a massificação, continua numa situação de heteronomia. O autor refere, que o verbalismo está relacionado com a experiência democrática (FREIRE, 1996).

Cada vez mais nos convencemos, aliás, de se encontrarem na nossa experiência democrática, as raízes do nosso gosto pela palavra oca. Do verbo. Da ênfase do discurso. Do torneio da frase. É que toda essa manifestação oratória, quase sempre, também sem profundidade, revela, antes de tudo, uma atitude mental. Revela a ausência de permeabilidade característica da consciência crítica. E é precisamente criticidade a nota fundamental da mentalidade democrática (FREIRE, 1987, p. 95).

Constata-se, assim, que o verbalismo está articulado a uma atitude mental de superficialidade que não incita à criticidade dos problemas, nem à criação de um verdadeiro espaço democrático que promova o diálogo, antes surgem expressões verbosas

antidemocráticas, autoritárias que inibem a autonomia. Pretende-se acentuar, desta alusão, que, mesmo numa sociedade evoluída, dita democrática, a palavra inautêntica não tem o poder de transformar o mundo, já que ação e reflexão se afastam tornando-se num verbalismo alienante.

Aliado ao diálogo, o pensamento filosófico freiriano remete-se para a vocação ontológica de ser mais, ou seja, homem e mulher são vistos como seres integrais, que se (re)constroem ao longo da história, (re)criando a sua existência ao longo da vida, através do trabalho, dos conflitos, do amor, na convivência com o outro, na arte, etc. é nesse movimento, nesta busca que homens e mulheres se lançam na aventura de se conhecer e de ser mais (FREIRE, 1987).

Esta busca emancipadora funda-se na profunda convicção dos potenciais humanos que muitas vezes são mutilados pelas realidades opressoras. Deste modo, homens e mulheres em partilha desvelam e superam essas realidades de opressão que se manifestam numa busca permanente de humanização.

Ao reconhecerem, homem e mulher, que a sua humanidade é condicionada e negada, torna-se necessária uma luta permanente pela sua humanização e desse ponto nasce a possibilidade de ser mais. Essa luta só tem sentido se for partilhada no diálogo com o outro: “Se o diálogo é o encontro dos homens para ser mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu que fazer, não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso” (FREIRE, 1987 p.47).

É desenvolvida uma prática pedagógica que se firma no diálogo, não pactua com a “cultura do silêncio” ou com qualquer “sloganização ideológica” que desvirtuam a relação entre o sujeito e a realidade objetiva. Por isso, afirma-se:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar (FREIRE, 1996, p.46).

Nesta linha de argumentação, o educador Paulo Freire afirma, perentoriamente, que a condição existencial (o existir) do homem e da mulher não pode ser “muda” ou “silenciosa”, nem alimentar-se de palavras falsas, mas de palavras que têm uma realização transformadora, como espelhado nesta citação “Existir humanamente é pronunciar o mundo, é modifica-lo. O

mundo pronunciado por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles um novo pronunciar” (FREIRE, 1987 p. 44).

Na sequência deste processo, em que o diálogo se mostra como o encontro entre os seres humanos, o pronunciar do mundo não termina na relação eu-tu. Na medida em que o homem “pronuncia” o mundo, a sua ação e reflexão gera transformação e, por isso, o diálogo abre um caminho para a conscientização.

Sob o ponto de vista freiriano o verbo existir transforma-se na ligação de nós próprios com o mundo que nos envolve, reforçando que a minha existência (o meu ser) que possibilita e coopera, para que a existência do outro (o ser do outro) se concretize, sendo nesse sentido que verdadeiramente se é, como assinalou:

Existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele. E é essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo objetivo, contida na própria etimologia da palavra, que incorpora ao existir o sentido de criticidade que não há no simples viver. Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir. O existir é individual, contudo só se realiza em relação com os outros existirem. Em comunicação com eles. (FREIRE, 2003, p. 48-9)

Por isso, o ser e estar como educadora não se expande somente pelo arcabouço teórico e académico. Ao estudar este legado, sente-se a importância do dialogar, do escutar, do aprender e do ensinar, do encontro consigo mesmo e com os objetivos da sua vida, ampliando os seus existires. Pela sua mão apresentaram-se, de uma forma pertinente, contextos da história, da filosofia, da epistemologia, da ontologia, da ética, da antropologia, da psicologia entre outros.

O que é um círculo de cultura?

Freire opondo-se veemente aos métodos de alfabetização mecânica, cimentada na memorização, no treinamento, conteúdos rígidos, criou uma experiência de alfabetização que conciliasse a existência do trabalhador a uma aprendizagem que se relacionasse com o meio sociocultural. Como é realçado, pelo educador, só com muita paciência, depois de uma intensa jornada de trabalho, é que se consegue que um adulto se preste a aprender “lições que falam de “Eva e as uvas” a homens [e a mulheres] que, com frequência, sabem pouquíssimo sobre Eva

e jamais comeram uvas” (FREIRE, 2001, p. 47). A proposta foi outra. Uma metodologia que permitisse que o trabalhador fosse o sujeito da sua própria alfabetização e que o educador estabelecesse os elos entre o conteúdo da aprendizagem com o processo de aprender. Assim para reforçar esta ideia Freire (2003, p.111) esclarece:

Assim em lugar da escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face da nossa própria formação (mesmo quando lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar dos “pontos” e programas alienados, programação, compacta, “reduzida, “codificada” em unidades de aprendizado.

Nesta linha de pensamento é importante explicar que o seu método de alfabetização é muito mais uma teoria do conhecimento e uma filosofia da educação do que de uma metodologia de ensino, muito mais um método de aprender que um método de ensinar. O educador assinala, assim, uma rutura na história da pedagogia do Brasil e da restante América Latina.

Esta teoria do conhecimento, que se corporifica neste método de alfabetização, surge no início da década 60 num contexto político-social autoritário, de tendências conservadoras que privilegiava o grupo social de elite, reforçava a desigualdade, negava o questionamento e pronunciamento do povo. É neste cenário que nasce a sua teoria e a práxis, com o intuito de combater a cultura do silêncio, pois no Nordeste brasileiro mais de metade dos 30 milhões de habitantes eram analfabetos. Segundo ele, era necessário dar-lhes a palavra para que transitassem pela vida como participantes na construção do Brasil, conscientes da sua ação de cidadãos ativos que superavam os grilhões do colonialismo (FREIRE, 1994).

As primeiras experiências deste método iniciaram-se na cidade de Angicos (RN) no ano de 1962; no espaço de 45 dias 300 trabalhadores foram alfabetizados. Após um ano, Freire foi convidado, pelo Presidente João Goulart e pelo Ministro da Educação Paulo Tarso C. Santos, a rever e reconstruir a alfabetização de adultos. Consta-se que em 1964, estava planejada a realização de 20 mil Círculo de cultura para 2 milhões de analfabetos. Porém, o golpe militar impediu que esse trabalho continuasse e reprimiu todas as ações que haviam sido conquistadas. No decorrer do texto e de modo a concretizar o propósito deste estudo sobre os

círculo de cultura, serão analisadas de forma detalha as ações já realizadas no Brasil (década de 60) e em África (década de 70) (FREIRE, 1994).

Perante este contexto narrado na história, sabe-se terem sido iniciados esforços para realizar uma educação que despertasse o poder de decisão e a inerente responsabilidade político-social, convidando a população a participar nesse movimento pedagógico-político enraizado na democracia, na luta pela liberdade, na justiça, na ética, na estética. Alicerçado pela concepção de uma práxis libertadora, Freire refletia: “Mas como realizar esta educação? Como proporcionar ao homem meios de superar suas atitudes, mágicas e ingénuas, diante de sua realidade? [...] Como ajudá-lo a inserir-se?” (FREIRE, 2003, p.115). A partir destes questionamentos, foi desenhado um método ativo, dialógico e crítico, que apresentavam uma nova concepção de conteúdo programático e a utilizavam em técnicas como a codificação e descodificação de palavras. É nesse ensejo que nascem os círculo de cultura.

Antes de explicar mais minuciosamente o que é um círculo de cultura, torna-se necessária uma descrição não exaustiva do método de alfabetização, que continua sustentado pelos fundamentos de Freire, refere-se, sucintamente, os três momentos e as cinco fases que o compõem:

Primeiro momento – Investigação Temática – relaciona-se com a pesquisa sociológica, investigação do universo vocabular, as palavras e a frases que melhor traduzem a realidade, e estudo dos modos de vida local, trabalho, atividades de lazer, aspeto religioso e político.

Segundo momento – Tematização – seleção dos temas geradores e palavras geradoras. A partir da seleção dos temas geradores, protagonizam-se a sua codificação e descodificação relacionadas com o contexto social, ou seja, a consciência do quotidiano. Assim expostos, os temas geradores levam a compreender melhor a sua realidade, e as palavras geradoras são descobertas. Cada palavra deverá ser acompanhada por uma ilustração, desenho e fotografia, que represente um aspeto da realidade ou uma situação existencial dos educandos.

Terceiro momento – Problematização – tem como objetivo a superação da visão ingénuo para uma visão crítica, ou seja, uma exploração semântica que objetiva politizar os educandos.

Os pontos focados nos momentos acima referidos são imprescindíveis na concretização de cada fase, bem como a viabilização da aplicação do método:

Primeira fase – levantamento do universo vocabular do grupo com o qual se realizará o trabalho. Através de encontros informais, o educador estabelece um contato direto com os educandos estabelecendo uma relação mais próxima e aprofundando o conhecimento da realidade linguística, social, cultural e histórica.

Não só se retêm as palavras mais carregadas de sentido existencial – e, por causa disto, as de maior conteúdo emocional –, senão também as expressões típicas do povo: formas de falar particulares, palavras ligadas à experiência de grupo, especialmente à experiência profissional. (FREIRE, 2001, p. 48)

Segunda fase – seleção das palavras do universo vocabular. Essa seleção deverá reunir os seguintes critérios: ‘a riqueza simbólica’; ‘as dificuldades fonéticas’; ‘o conteúdo prático da palavra’. Nesta fase pretende-se captar “o poder de conscientização que a palavra tem potencialmente, ou conjunto de reações socioculturais que a palavra gera na pessoa que a utiliza”. (FREIRE, 2001, p.50)

Terceira fase – criação de situações existenciais específicas do grupo com que se trabalha. Esta fase utiliza situações problemáticas do cotidiano, codificadas, compostas por elementos pertinentes a serem descodificados pelos educandos com a colaboração do coordenador. Nesta fase é importante referir que é no e com o debate sobre essas situações que levarão os educandos a conscientizar-se para alfabetizar-se.

Quarta fase – elaboração de fichas roteiro para auxiliarem os coordenadores na orientação do debate, mas sem uma prescrição rígida a seguir.

Quinta fase – preparação de fichas com as famílias fonéticas referentes às palavras geradoras.

Assim, este método pretende que, através do diálogo, o educador pesquise o universo vocabular e o universo temático mais significativos dos alfabetizandos ou seja: tendo em consideração “as pistas de um mundo imediato configurado pelo repertório dos símbolos através dos quais os educandos passam para as etapas seguintes do aprendizado coletivo e solidário de uma dupla leitura: a da realidade social que se vive e a da palavra escrita que a retraduz”, tal como, também, ditam as palavras de Brandão (1983, p. 27).

É nesta complexa dinâmica assente em círculos abertos que, os Círculo de cultura, ao estimularem a discussão das experiências de vida, utilizando palavras geradoras de novos

objetivos para um universo descodificado, através da palavra escrita e lida, abarcam a compreensão do mundo. A essência deste processo, para além das normas metodológicas e linguísticas, promove um espaço onde dialogicamente se ensina e aprende, sem a intenção de transferir conhecimentos, os/as educandos/as constroem saber com as suas perspectivas de leitura de mundo. Para corroborar o exposto, Freire (2003, p.51), afirma:

Círculo de Cultura era uma ideia que substituíra, naquele processo de alfabetização a sala de aula. Tinha a nomenclatura de Círculo porque todos os seus participantes formavam a figura geométrica do círculo, nessa disposição todos olhavam e se viam. Cultura porque havia uma interação das relações do homem com a realidade, recriando-a e buscando-se a dinamização de seu espaço no mundo.

Os círculos de cultura têm a sua essência na “maiêutica socrática” em que na pedagogia da pergunta, as palavras envolvem-se nas questões fulcrais do quotidiano numa relação dialógica, dando significado à realidade social, cultural e política. Esse diálogo é gerador de dúvidas existenciais, as quais são problematizadas, gerando o debate, levando o grupo a analisar, a descodificar, a reconstruir a realidade. Deste modo, nos círculo de cultura “o seu interesse central é o debate da linguagem no contexto de uma prática social livre e crítica. Liberdade e crítica que não se podem limitar às relações internas do grupo, mas que necessariamente se apresenta na tomada de consciência que este realiza na situação social (Freire,1987, p.14) ”.Assim a acomodação às estruturas sociais, culturais e políticas, que encerram um mundo fechado, onde muitos homens e mulheres não conseguem acordar para novos mundos, descobrir novos pensamentos, será quebrada.

Por meio dos círculo de cultura o sujeito distancia-se da sua experiência, admira-a e, logo, a consciência desperta, cresce para além dos seus limites, converte-se em crítica. A partir de imagens sem palavras, que expressam o quotidiano das pessoas em geral, é importante que estes homens e mulheres concretos/as se revejam no decorrer da discussão como criadores de cultura. Importa referir, que o objetivo não é o esclarecimento de conceitos nem uma explicação teórica ou puramente ideal:

Uma pedagogia que estrutura o seu círculo de cultura como lugar de uma prática livre e crítica não pode ser vista como uma idealização a mais da liberdade. As dimensões do sentido e da prática humana encontram-se solidárias em seus fundamentos. E assim a visão educacional não pode deixar de ser ao mesmo tempo crítica da opressão real em que vivem os homens e uma expressão de sua luta por libertar-se (FREIRE, 1967, p.8).

Importa salientar, que o autor distingue teoria e pregação, pois é nos círculo de cultura onde a teoria e a denúncia concebem a aprendizagem e no diálogo que se complementam para a tomada de consciência que permite ao homem conhecer a sua temporalidade (discerne que o tempo presente existe num tempo feito de ontem, hoje e amanhã), a sua historicidade (capacidade de discernir a sua condição humana num espaço e num tempo específico), a sua pluralidade (respeitar as diversidades da história e das culturas humanas), a sua transcendência (que somos seres inacabados) e a sua criticidade (a consciência circula na realização da autonomia e complementa-se nas ações que se direcionam no cuidado em ser mais coletivamente). Em resultado, esta pedagogia revela uma dimensão prática, política e social, em que o seu sentido mais profundo reside na ideia que a “libertação só adquire significação quando comunga com a luta concreta dos homens por libertar-se” (FREIRE, 1987, p.30). Nesta perspectiva pedagógica, a qual subscreve os Círculo de cultura, os que vivem em situação de opressão, encontram argumentos suficientes para reafirmarem a vontade de transformação social, orientados por atitudes de superação que conduzem à dignidade humana, à ética, no exercício de uma cidadania plena.

Que elementos os constituem?

A codificação e descodificação são dois processos que estruturam o método de alfabetização, embora, se deixe claro que a proposta do educador não se restringe a codificar e descodificar letras em palavras, pretende acima de tudo uma alfabetização do pensamento crítico.

Inicialmente, a codificação é representada por uma imagem ou fotografia relativa a uma situação do cotidiano dos educandos/as. A partir daí, o/a educando/a faz um exercício que estrutura o ato de conhecer, o distanciamento do objeto cognoscível. É nesse momento que os/as educandos/as refletem de forma crítica o mundo que os envolve. O processo de codificação desenrola-se no ato de descodificar, permitindo que se estabeleçam relações entre os elementos da codificação e os acontecimentos da situação real, relações que antes eram ignoradas.

Assim, a codificação transforma o que era uma maneira de viver em um contexto real, num objectum no contexto teórico. Os alunos, mais que receber uma informação a propósito disto ou daquilo, analisam os aspectos de sua própria experiência existencial representada na codificação. Em todas as fases da descodificação, os homens revelam a sua visão do mundo. Conforme a maneira como eles vêem o mundo e como o abordam – de modo fatalista, estático, ou dinâmico – podem-se encontrar seus temas geradores. (FREIRE, 2001, p. 37)

Encadeado neste movimento de codificação/descodificação, sobressai aquele outro importante elemento do círculo de cultura: o tema gerador. Investigar o tema gerador significa observar o pensamento dos/as educandos/as sobre a realidade e a sua ação sobre a mesma. Assim, a primeira tarefa do círculo de cultura é possibilitar, dentro do contexto gerador, uma postura ativa na exploração das temáticas significativas, ampliando compreensão crítica da realidade e a consciência de si. Como explicita Freire (2001, p.37) “A procura temática converte-se assim numa luta comum por uma consciência da realidade e uma consciência de si, que fazem desta procura o ponto de partida do processo de educação e da ação cultural do tipo libertador.”

A partir desta etapa, a procura do tema gerador, cria-se o conteúdo programático. O educador Freire (1987, p.100) considera que essa investigação temática parte do sujeito cognoscível e não do objeto, tornando-se um ato de criação, pois “exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpretação dos problemas.” Deste modo, o conteúdo programático é a organização e sistematização dos saberes trazidos por esses (as) educandos (as) que emerge do tempo presente, de uma situação concreta, das inter-relações entre o objeto e a reflexão crítica.

Em consequência, o alicerce do conteúdo programático é a práxis que dele se faz. Por isso, é dinâmico, é o pensamento que nasce do diálogo, é o movimento contínuo entre a subjetividade e objetividade que habitam no sujeito. Afirmava Freire (2006, p.69-70), “Mas quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa. Esta coisa deveria ser o novo conteúdo programático da educação que defendíamos.”

Neste sentido, na rotina dos círculos de cultura, prática e teoria não devem ser separadas, o objetivo é que os educandos e as educandas se percebam a eles próprios, como sujeitos capazes de criar saber.

Que experiências consubstanciaram os círculo de cultura?

No enquadramento das experiências deixadas por Freire, em que este projeto se fundamenta, refere-se a primeira experiência com a Maria, uma mulher de idade, muito amável, uma camponesa analfabeta que trabalhava como cozinheira em sua casa. Mergulhado em seus pensamentos, ele refletia sobre as conjunções possíveis de criar um método de alfabetização que levasse as pessoas a aprender facilmente a ler e escrever. Assim, com a ajuda de Maria constatou que a melhor forma seria “introduzir, na consciência das pessoas alguns símbolos associados às palavras. Para depois desafia-las criticamente para redescobrir a associação entre certos símbolos e as palavras, e assim apreende-las.” (FREIRE, 2001, p. 56)

O diálogo exemplifica o seu método:

“Olha, Maria, eu procuro uma maneira nova de ensinar a ler e a escrever aos que não sabem e tenho necessidade de sua ajuda. “Você poderia ajudar-me?” Ela aceitou. Levei-a à minha biblioteca e projetei um desenho com um menino e abaixo do desenho estava escrito a palavra ”menino”. Perguntei-lhe: “Maria, o que é isso?” E ela: “Um menino”. Projetei outro desenho com o mesmo menino, mas ortograficamente menino estava escrito sem a sílaba do meio (meno, em lugar de menino). Perguntei-lhe: “Maria falta alguma coisa?” Ela disse: “Oh, sim, falta o do meio.” Sorrindo, mostrei-lhe outro desenho com um menino, mas com a palavra escrita sem a última sílaba (somente meni), e perguntei-lhe outra vez: “Falta algo?” “Sim, o final”. (FREIRE, 2011, p. 57)

O diálogo, que continuou, entre Maria e Freire, mostrou com este exemplo que desde o começo é necessário estimular consciência crítica e de como se precisa de refletir continuamente, sobre a pesquisa iniciada para ajustar ou até mudar o rumo da nossa investigação.

Durante as inúmeras leituras, identifica-se, como experiências fundamentais para a construção da metodologia dos Círculo de cultura, os seguintes momentos: a formação do Movimento de Cultura Popular, MCP, o do Serviço de Extensão Cultural, SEC, da Universidade Federal de Pernambuco, a experiência de alfabetização de adultos em Angicos, no Rio Grande do Norte e mais tarde a experiência riquíssima de alfabetização na Guiné-Bissau.

O Movimento de Cultura Popular, MCP, surgiu da vontade política de Miguel Arraes, prefeito da cidade de Recife, juntamente com a vontade política de um grupo de operários, de artistas, de intelectuais, entre outros. O objetivo central era criar um órgão ou

serviço de natureza pedagógica, assente nas premissas democráticas de “trabalhar com as classes populares, e não sobre elas; de trabalhar com elas e para elas.” (FREIRE, 1994, p. 142).

Deste modo, o jovem professor Germano Coelho, que realizara os seus estudos de pós-graduação na Sorbonne/Paris e influenciado pelo sociólogo francês Joffre Dumazidier, presidente do movimento *Peuple et Culture*, propôs que o MCP se constituísse num movimento, sugerindo a ideia de “processo, a de vir a ser, a de mudança e de mobilidade”, contrapondo a rigidez de um instituto ou organização de educação e cultura” (FREIRE, 1994, p. 142). Em consequência, a ação seria a partir de projetos e não de departamentos, nem estaria condicionada por uma postura rígida, fragmentada e burocrática.

Outro pilar do MCP relacionava-se com a compreensão crítica do papel da cultura em geral e da cultura popular em particular, no processo de formação dos jovens e dos adultos, bem como na reflexão e luta política pelas mudanças de que a sociedade brasileira necessitava e continua a necessitar.

Assente numa visão dialética de cultura como uma supraestrutura no processo histórico, o movimento recusava, assim, uma visão antimecanicista e antideterminista. Na conceção mecanicista da História o futuro é desproblematizado, “será o que o que tem que ser, o que já se sabe que será, a educação se reduz à transferência de receitas, de pacotes conteudísticos [...]” (FREIRE, 1994, p.145). É como que o homem e a mulher estivessem submetidos a uma espécie de destino ou fado que anula a sua consciência ou subjetividade. Por outro lado, para a conceção dialética da história o futuro assume um carácter problemático, não inexorável, na qual a educação incita à experiência da decisão, da rutura, um estímulo ao conhecimento crítico, onde o futuro surge da transformação do presente “como um dado dando-se”. Por isso, “o futuro não é o que tem de ser, mas o que fazemos com e do presente” (FREIRE, 1994,p. 143).

De facto, a perspetiva dialética da História instiga o ser humano à problematização das relações que estabelece com o seu contexto social e cultural e conseqüentemente o desafia a refletir sobre a questão da sua responsabilidade na história. Revela, que apesar de estar sujeito a uma programação pré-estabelecida, o ser humano não é irremediavelmente determinado e condicionado. Pelo contrário, existem inúmeras possibilidades, ao adquirir consciência dos seus condicionamentos, pode intervir com mais autonomia e com mais poder de decisão, ampliar as suas opções, agir com ética e fomentar a estética, não ser apenas objeto, antes sujeito da história.

Por esta razão, Freire (1994, p.155), procurava desenvolver práticas democráticas, no exercício da educação e com elas o processo do conhecimento era vivido dialogicamente, desde a escolha e a produção dos objetos cognoscíveis, reiterando o seguinte:

(...) pensei na criação de uma instituição aberta, viva, curiosa, em que o educador ou educadora, ao ensinar, estivesse expondo-se a aprender e em que o educando aprendesse na prática de aprender que só aprende realmente quem produz a compreensão ou a inteligência do ensinado. Quer dizer, só aprende quem apreende e formula a compreensão do ensinado. Por isso mesmo, memorizar mecanicamente o perfil do conceito do objeto não revela conhecimento.

Enquadrado nesta orgânica, dentro do MCP, nasce o Projeto Educação de Adultos coordenado por Freire e constituído pelos Centros de Cultura e pelos círculos de cultura. Os primeiros eram os espaços onde se concretizavam os círculos de cultura, tais como, bibliotecas populares, representações teatrais, atividades esportivas e recreativas. Estes eram um espaço de encontro, no qual dialogicamente se ensinava e aprendia, em vez da justaposição ou da superposição de conhecimento, construía-se saber, permitindo que o/a educando/a elaborassem as suas hipóteses de leitura do mundo. No decorrer desta resenha histórica evidencia-se que:

De acordo com as teses centrais que vimos desenvolvendo, pareceu-nos fundamental fazermos algumas superações, na in experiência que iniciávamos. Assim em lugar da escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face da nossa própria formação (mesmo quando lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar dos “pontos” e programas alienados, programação, compacta, “reduzida. “codificada” em unidades de aprendizado. (FREIRE, 2003, p.111)

Os primeiros círculos de cultura realizaram-se nas zonas populares de Recife. Estes círculos desenvolviam-se em associações beneficentes, em clubes de futebol, em sociedades de amigos de bairro, em igrejas. Para que esses encontros se efetivassem, os/as educadores/as, jovens universitários/as que recebiam formação das diferentes ações que o projeto compunha, preparavam o terreno e estreitaram os vínculos com a população iniciando, assim, o trabalho pedagógico.

Depois de realizarem dois ou três círculos, os educadores pesquisavam o universo temático dos participantes. A seguir esses temas eram estudados em equipa e uma proposta de programa era apresentada aos participantes, a ser debatida. Também, preparavam ou utilizavam para as discussões alguns materiais, por exemplo, quadro-negro, giz, flanelógrafo, projetor de slides, gravador (FREIRE, 1994).

Ao passar pela etapa do levantamento temático, Freire já se imaginava alguns dos assuntos a serem debatidos e investigados, tais como, desenvolvimento, nacionalismo, democracia, imperialismo, voto do analfabeto, excluídos da educação, os quais estimulavam a curiosidade das pessoas que viviam nas áreas populares de Recife nos anos 60. Todas estas circunstâncias históricas e tópicos de reflexão fundamentam uma prática de alfabetização, da qual as primeiras pesquisas e experiências, nascidas de uma visão crítica da educação que se iniciou no SESI (Serviço Social da Indústria), consolidaram toda a ação desenvolvida no MCP. Perentoriamente Freire (1994, p.157) afirma:

Se se pensa no meu período de Seis na prática político-pedagógico sobre a qual já jamais faltou a reflexão crítica que, necessariamente, implicava intensa leitura de extensa literatura, se percebe como o MCP, seus princípios, seu sonho, coincidiam com os meus, e se entregava a mim como excelente campo de atividades. De atividades que, no fundo, eram alongamentos de outras noutro tempo e noutro espaço vividos. O tempo e o espaço do Seis. Com uma diferença. No Seis, eu era uma contradição possível. No MCP, eu era uma coincidência agradável.

A história e a experiência continuam, agora do MCP ao Serviço de Extensão Cultural da Universidade Federal de Pernambuco. Como conta Freire, o Serviço de Extensão Cultural da Universidade, surge de um sonho partilhado com o então reitor prof. Dr. João Alfredo da Costa Lima (FREIRE, 1994).

A ideia central destes dois educadores era ir além dos muros da universidade e ampliar a sua ação a áreas não académicas, mas escolarizadas como estudantes pré-universitários e do magistério público de nível fundamental. Também, sentiam vontade de abranger as áreas populares, por exemplo, oferecer formação às lideranças sindicais e continuar a desfiar o problema do analfabetismo.

O objetivo principal da universidade Federal de Pernambuco, no Nordeste brasileiro, era proporcionar formação continuada aos professores do ensino básico e médio do

Estado, bem como participar da formação popular a começar pela alfabetização. Ou seja, pensar com criticidade a universidade e áreas populares, universidade e classes sociais, na qual a docência e a pesquisa se aliassem a uma ação rigorosa e séria.

Assim, Freire (1994, p.168) realça que ao subestimar “ a Academia, a Teoria, a Reflexão em favor da pura prática é falso. Tão falso e prejudicial quanto o que exalta apenas a reflexão teórica e nega a importância da prática.” Daí a ideia, era criar convênios entre o estado, municípios, movimentos populares, clubes recreativos, para que se intensificasse e se contribuisse para reduzir os altos níveis do analfabetismo vigente na época.

A temática persistia dentro dos núcleos envolvidos na experiência de alfabetização e, no intuito de publicitar e divulgar o seu contexto, o SEC viabilizou vários projetos em parceria com o governo do Estado do Rio Grande do Norte, cujo início se assinalou com a experiência de Angicos, onde, em paralelo, acontecia a formação das equipes responsáveis pelo Programa Nacional de Alfabetização (PNA) por todo o país, impulsionada pelo convênio com o Ministério de Educação e Cultura. No âmbito desta parceria, eram realizados e ministrados cursos de extensão aos jovens do ensino secundário, quer em escolas privadas ou normais de Recife, onde eram discutidas temáticas relativas à educação e atualidade brasileira. Disponibilizavam-se cursos a grupos pertencentes aos programas de educação popular, em que a realidade brasileira era discutida, não descuidando a livre circulação e acesso a todos esses documentos gerados por outras universidades implicadas nesta ação, à Universidade de Recife.

O reforço desta interação era alimentado por um boletim informativo que noticiava todas as ações que estavam a acontecer ou que se pensavam organizar, e, também, anunciado pela Rádio Universidade com uma programação variada e riquíssima com o objetivo de desenvolver programas destinados a África.

Com o Golpe de 64, a ideia de ampliar os Círculo de cultura, que já aconteciam nas áreas populares de Recife, cujo objetivo inserido no projeto do convênio entre o MCP e o SEC era transforma-los em Institutos Populares de Estudos Brasileiros, – IPEBs, foi frustrada, assim como o diálogo que se havia construído para juntos debater a realidade envolvente foi silenciado.

Como prática inovadora e motivante, apresentam-se, de forma mais detalhada, as experiências dos Círculo de cultura realizados por Freire em Angicos, no Brasil e na Guiné-Bissau, em África.

Angicos

Sem afastar-se do pensamento de Paulo Freire, a linha de conduta e investigação deste estudo continua forjada nos seus ideários concretizados no terreno. A experiência pioneira de Angicos é considerada fundamental na investigação teórico-prática da educação popular. Tudo começou na cidade de Angicos localizada no Sertão do Rio Grande do Norte, na qual, no início de 1963, colocou-se em prática o seu célebre método de alfabetização de adultos. Desde então esse trabalho alcançou visibilidade nacional e internacional.

No início de dezembro de 1962, um grupo de jovens estudantes, na sua maioria da Universidade de Natal, organizado por Marcos Guerra, deslocou-se até à cidade de Angicos, com o objetivo de realizar uma pesquisa-levantamento do universo vocabular da população, abrindo um caminho para a experiência de alfabetização.

Após as pesquisas preliminares, no dia 18 de janeiro de 1963, realizou-se a aula inaugural do “Experimento de Angicos”. Nesse contexto, um grupo de estudantes, “católicos radicais”, iniciaram vários círculo de cultura que foram patrocinados pelo Governo do Rio Grande do Norte e pela “Aliança para o Progresso” (programa de origem norte-americana), possibilitando, assim, a consecução do método de alfabetização (FREIRE, 1994).

Um grupo de 380 participantes, moradores do município, iniciava o seu processo de alfabetização, dividido em onze círculo de cultura com a temática Conceito Antropológico de Cultura. Embora, essa temática tenha ocupado apenas quatro das quarenta horas, propostas para o processo de alfabetização, foram essenciais para motivar essas pessoas e para que elas se sentissem confiantes das suas próprias capacidades. A título de exemplo, sublinha-se a primeira ficha no quadro do ‘conceito’ que apresenta a cabeça de um nordestino a observar seis objetivos diferentes: uma casa, uma árvore, um cacimbão, um monte, uma andorinha e um porco. A partir dessas imagens um coordenador questionava, “O que neste quadro que está aí projetado terá sido feito pelo homem?” Com esta questão pretendia-se refletir sobre cultura que, na concepção freiriana, significa pensar criticamente a estrutura social para compreender que os produtos que resultam da atividade do sujeito, todas as suas obras materiais ou espirituais, ao serem produtos humanos, são considerados cultura (FREIRE, 1994).

Lançado o primeiro pressuposto, inicia-se o trabalho com a primeira palavra geradora. Em Angicos essa palavra foi “bolota”. Assim, bo-lo-ta foi decomposta em sílabas para depois formar as famílias silábicas (ba-be-bi-bo-bu-la-le-li-lo-lu-ta-te-ti-to-tu). Num

primeiro momento as pessoas formavam palavras sem nexos, que não existiam na língua portuguesa, consideradas como ‘palavras mortas’, ao mesmo tempo que as palavras com nexos eram denominadas como ‘palavras de pensamento’. Durante esse processo, as pessoas não se sentiam desmotivadas, pois ao compreender o ‘mecanismo das combinações fonéticas’, juntamente com a ficha de descoberta, começaram a expressar--se graficamente como falavam. Entre os exercícios orais e escritos, a alfabetização política tomava consistência nos Círculos de cultura. No decorrer da experiência, Freire (2001, p.55) recorda que:

Num dos Círculos de cultura da experiência de Angicos (Rio Grande do Norte), coordenado por minha filha Magdalena, no quinto dia do debate, quando ainda não se retinham senão fonemas simples, um dos participantes foi ao quadro-negro para escrever – disse ele – uma palavra de pensamento. Escreveu: “ O povo vai resolver (por resolver) os problemas (por problemas) do Brasil votando consciente (por consciente).”

Como se pode constatar, a alfabetização não é algo mecânico. O primeiro passo é que os adultos se conscientizem, para que se alfabetizem a si mesmos. Portanto, este método permite que homem/mulher aprofundem a consciência da sua problemática e da sua condição existencial, ou seja, o sujeito que se politizará a si mesmo. É neste fundamento que o projeto piloto de Angicos se concretiza.

Para analisar essa transformação de consciência, foram realizados testes de politização e alfabetização nas 35ª e 36ª horas. No entanto, participaram somente 122 adultos (o correspondente a 32% das pessoas presentes na aula inaugural), pois nesses dois dias realizou-se a festa do padroeiro da cidade. O exame de alfabetização propunha que os adultos formassem palavras com as sílabas dadas, reconhecessem sílabas omitidas em algumas frases e que descrevessem uma imagem com uma frase original. Segundo a informação obtida, a avaliação quantitativa numa escala de zero a dez valores, mostra que dos 122 examinados 38 tiveram nota abaixo dos 5,5 valores, ou seja eram considerados parcialmente alfabetizados. Todavia, 76% passaram nas avaliações por formarem ‘palavras pensamento’ (FREIRE, 1994)

Quanto ao exame de politização o objetivo era reavivar as questões do ‘Conceito Antropológico de Cultura’. Por exemplo, umas das perguntas era estabelecer a diferença entre povo e massa, e assim, escrever uma frase original. Neste exercício foram apresentados objetos que pertenciam ao mundo da natureza ou da cultura para estabelecerem a respetiva distinção. Na avaliação quantitativa verificou-se que apenas 15 pessoas, dos 122 participantes, tiveram média abaixo de cinco valores.

Deste modo, os resultados revelam que dos 380 participantes, alcançou-se uma média de aproveitamento de 22% na alfabetização e 28% na politização. Ainda que o balanço numérico tenha sido baixo, o projeto piloto de Angicos foi avaliado com êxito. O método de alfabetização proposto confirmou que era possível alfabetizar em 40 horas, tornando essa geração, a curto prazo, em cidadãos/eleitores conscientes (FREIRE, 1994).

Porém, com o golpe militar de 1964, o educador Freire foi exilado do país, levando consigo o sonho de concretizar cerca de vinte mil Círculo de cultura por todo o Brasil. Durante esse período Freire e a sua família passaram pela Bolívia, Chile, Estados Unidos, Genebra e daí viajaram pelos cinco continentes, inclusive o africano. A partir das várias experiências desenvolveu os seus estudos e aprofundou os seus conteúdos teóricos, fomentando políticas públicas locais, deu aulas em várias universidades e escreveu inúmeros livros. Retorna ao Brasil somente no ano de 1980.

Guiné-Bissau

Outra experiência significativa, pautada pelos cânones de Freire, que contribuiu para aprimorar os Círculo de cultura, realizou-se na Guiné-Bissau localizado na África Ocidental. Este país foi colonizado pelos portugueses no final do século XIX e em 1974, após lutas intensas, torna-se a primeira colônia portuguesa no continente africano a ter independência reconhecida por Portugal. No período de 1975, o Presidente Luís de Almeida Cabral, convidou Paulo Freire para colaborar no Programa Nacional de Alfabetização da Guiné-Bissau, com foco na alfabetização de jovens e adultos.

Mediante o cenário político de um país recentemente independente, a ideia central, apoiava-se numa prática autêntica que observava e partia do contexto real, ou seja “em cuja prática os que nela se envolvem se ajudam mutuamente, crescendo juntos no esforço comum de conhecer a realidade que buscam transformar. Somente numa tal prática, em que os que ajudam e os que são ajudados se ajudam simultaneamente, é que o ato de ajudar não se distorce em dominação do que ajuda sobre quem é ajudado” (FREIRE, 1984, p. 36). Em conjunto com Elza, as vivências daquele povo marcado por uma dura realidade de guerra e pós-guerra, violações, medos e êxitos eram escutadas atentamente, onde este contexto era problematizado viabilizando um conjunto de possibilidades para atuar, no terreno, criticamente e assim transformar a realidade.

Na época, a população guineense apresentava um índice de analfabetismo de 90%, embora tivesse uma forte consciência política, daí que a preocupação durante a construção do Programa Nacional de Alfabetização, para além da alfabetização, fosse a de cooperar com o processo de libertação e reconstrução da Guiné-Bissau, desviando-se de uma colonização de mentes (FREIRE, 1984).

É neste sentido que no livro “Cartas à Guiné-Bissau: registro de uma experiência em processo” nos é apresentado um rico diálogo que se consumou através do género epistolar, entre Freire e o ministro da educação Mário Cabral, os quais mantiveram uma assídua correspondência.

Toda a ação se iniciou com a cooperação de Freire, da equipa do IDAC (Instituto de Ação Cultural fundado por Freire na Suíça) e o Conselho Mundial de Igrejas, na qual a proposta de trabalho consistia na reorganização do sistema educacional da Guiné-Bissau, alicerçada num leque de procedimentos os quais compartilhavam a abertura dos ensinamentos com a dimensão do princípio da “leitura do mundo”. Ao longo da correspondência tocada, nota-se que uma das maiores dificuldades para estabelecer uma educação dialógica relacionava-se com a herança pesada de uma educação colonial, de dominação e inferiorização dos colonizados (FREIRE, 1984). O objetivo central da escola colonial consistia na “desafricanização” dos guineenses, onde só uma pequena minoria era aceite nas várias etapas de escolarização e na qual eram negadas a história, cultura e línguas nacionais. “Daí o descaso que essa escola necessariamente teria de ter por tudo o que dissesse de perto aos nacionais, chamados de “nativos” em que se tornava evidente o condicionamento da alfabetização (FREIRE, 1989). Como é explicitado no livro, muitas pessoas incorporavam a ação do colonizador, principalmente os professores que na sua maioria eram militares e que gradualmente foram substituídos por outras pessoas que compreendiam a necessidade do despertar da consciência. Assim conscientes da errada conceção de que a história dos guineenses tivera o seu início após a chegada dos colonizadores portugueses, com a sua bagagem civilizadora, investiu-se no processo de “reafricanização das mentalidades”, como refere Amílcar Cabral.

Para que essa realidade fosse transformada, inúmeros círculo de cultura foram realizados, quer na alfabetização de adultos, quer na formação de coordenadores locais. No decorrer desse processo o sentimento presente denotava uma forte vontade de sair da “cultura do silêncio” para uma ação política de reconstrução cultural e social, garante de uma alfabetização em que, “nós não sabíamos que sabíamos, mas agora não só sabemos que sabíamos como podemos saber” (FREIRE, 1984, p.78). De facto, o saber-se sabendo das coisas

e a oportunidade de aprender e ensinar, foi um passo muito significativo no cotidiano dos guineenses.

Assim, em junho de 1975 oitenta e dois coordenadores e sete supervisores tiveram formação para atuarem em oitenta e dois círculo de cultura realizados no espaço dos quartéis da Guiné-Bissau. Estes tinham como objetivo apreender a importância de se fazer a leitura do mundo, da ação comunitária e a superação de situações-limite. Por exemplo, trabalhavam temáticas enquadradas nas seguintes especificidades, o combate aos mosquitos para prevenir e reduzir o número de casos de malária, bem como a formação de cooperativas locais que estimulavam o trabalho coletivo. Das palavras proferidas por um participante numa reunião entre a população e os coordenadores, “ Quem não descobriu o valor do trabalho coletivo dificilmente encontra sentido para ficar em Sedengal”, é evidente como esse sentido de libertação, inculcado pelos Círculo de cultura, se torna atrativo e motivador. (FREIRE, 1984, p.77)

Consegue-se apreender os progressos que decorrem dos círculo de cultura, através dessa correspondência trocada em que se descrevem os princípios freirianos a partir dos quais eles são elaborados, quais as bases da teoria que surgem da prática e que levam à possível “leitura do mundo”, à reinvenção histórico-cultural, ao mesmo tempo como da “cultura do silêncio” nasce o diálogo que nutre e transforma.

Que papel e contributos os círculo de cultura, na contemporaneidade, podem oferecer à educação?

Do estudo às experiências que deram corpo aos círculo de cultura como atrás exemplificados, foi feita uma breve pesquisa, e verificou-se que no momento atual e no contexto brasileiro, existem alguns projetos e ações de investigação científica e de intervenção em educação, que utilizam os círculo de cultura como uma proposta metodológica de intervenção político-social, de construção do conhecimento e já não associados unicamente aos processos de alfabetização.

Destaca-se, assim, que dos círculo de cultura emergem inúmeros questionamentos, pelo diálogo provocam uma análise crítica do contexto atual e promovem ações coletivas nas

várias esferas da sociedade. Tornando-se num espaço democrático de partilha de ideias que viabiliza a reconstrução de um projeto político-pedagógico que estimula o processo de humanização do ser humano.

Enquadrada nesta perspectiva, traz-se para os círculo de cultura uma compreensão dialética da educação que se estabelece na e pela afirmação da vida humana na sua integralidade, debruçando-se sobre as várias dimensões do ser humano (inacabado e em autoconstrução), tais como, a mente, o corpo, os sentimentos e as emoções, a socialização, a civilidade, a espiritualidade, a cultura e historicidade, a política, alargando o seu raio de intervenção.

Daí que esta pesquisa pretenda fazer uma releitura dos círculo de cultura, conjugando os elementos presentes na teoria (como a articulação entre diálogo, pesquisa, ensino, transdisciplinaridade, cultura) com o vislumbrar de novas perspectivas e desafios. Com efeito, estes são compreendidos na prática, não como um método didático, mas sim, como uma epistemologia e um conjunto de indicações teórico-metodológicas que possibilitam reinventar uma práxis pedagógica que pretende aprofundar conflitos contemporâneos (sociais, políticos, afetivos, económicos), contrariando as tendências de uma individualização homogénea, para reivindicar a heterogeneidade dos saberes, das ideias, dos sentires, dos existires. Vejamos a explicação de Carlos Alberto Torres (2007, *apud* MARINHO, 2009):

A questão do método psicossocial de Paulo Freire, como foi conhecido até ao momento é um equívoco. Não se trata de um método, sim de uma epistemologia e um conjunto de indicações teórico-metodológicas. Nesse contexto, o que se conhece como ‘método’ é uma realidade, um modo de fazer as coisas, uma maneira de confrontar a realidade tratando de entendê-la. É um estilo metodológico que tem implicações políticas e sociais. As implicações sociais são que todo o conhecimento é válido, que toda a pessoa, no melhor estilo Gramsciano, tem as condições de ser um intelectual, alguém que pode saber a partir da sua realidade concreta, como afirmava Marx, alguém que se desenvolve do concreto para o abstrato.

Na mesma linha de pensamento e para corroborar com a visão de que os círculo de cultura podem contribuir para uma educação contemporânea, Padilha (2003, p. 6) reforça essa dimensão epistemológica que pode assumir várias especificidades, incrementar os diálogos, os projetos de investigação, o despontar as mudanças.

Que o círculo de cultura, na perspectiva da educação intertranscultural, trabalha/aprofunda o estudo e a análise coletiva, conjunta e conectada, das diferenças e das múltiplas semelhanças entre pessoas. E o que diferencia essa perspectiva de outras é justamente o fato de que construímos conhecimentos e saberes iniciando o processo pedagógico com base nas relações humanas (intertransculturais). Este é o início do processo educacional, a partir do qual fazemos as devidas relações com as ciências, disciplinas e áreas do conhecimento. O currículo tradicional clássico, por mais progressistas e crítico que também possam ser (digamos, as perpétuas críticas ou pós-críticas do currículo), ainda hoje tão praticados, dão ênfase (começam, partem) às disciplinas, às áreas do conhecimento, à ciência, e nem sempre se fazem (na prática) relações com o ser humano, com a sua cultura, com a sua multiculturalidade e, menos ainda, falam de sua relação com o ecossistema, quando tratam do processo educacional.

Por tudo isto, considera-se que os círculos de cultura são matéria que contribui para uma educação emancipadora, onde organizados em sociedade, só o domínio cuidado e cauteloso da política poderá incrementar o progresso e caminhar para um futuro aberto ao desenvolvimento capaz e sustentável.

CAP. 3 – ARTIGO 1

FORMAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO HUMANIZADORA NA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA NO PROEJA: UMA DIALOGIA PROPOSITIVA POR MEIO DOS CÍRCULO DE CULTURA

Resumo: O artigo apresenta alguns resultados de uma pesquisa de doutorado que buscou implementar a proposta dos círculos de cultura como práxis educativa e formativa com uma turma de jovens e adultos, entre 21 e 25, anos do Programa Nacional de Educação Básica Integrada à Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, de uma escola pública estadual de um quilombo urbano de Salvador, Bahia, Brasil. A proposta, aqui anunciada, buscou problematizar, por meio de uma ‘investigação temática’, a formação humana integral sobre a qual se discute a perspectiva da emancipação do ser humano no âmbito social. Utilizamos dos fundamentos teóricos explanados por alguns autores, entre eles, Gramsci e Freire, para refletir sobre uma educação humanizadora na perspectiva emancipatória, a partir das palavras geradoras ‘concepção de ser humano, vocação ontológica, relações humanas’. A provocação resultou em reflexões sobre uma educação pautada pela sensibilidade histórica, política e cultural. Ao contextualizar a práxis pedagógica, as relações humanas estabelecidas entre os (as) educandos (as) com a escola, educadores e comunidade, apresentamos uma análise dialógica, à luz dos fundamentos teóricos e metodológicos, que serviu de base à realização da presente pesquisa.

Palavras-chave: concepção de ser humano, círculos de cultura, PROEJA, relações humanas, vocação ontológica

Human formation and humanizing education in the emancipatory perspective in PROEJA: a propositional dialogue through the circles of culture

Abstract: The article presents some results of a doctoral research that sought to implement the proposal of cultural circles as an educational and formative praxis with a group of young people and adults, between 21 and 25 years of the National Program of Basic Education Integrated to Professional Education in the Modality of Youth and Adult Education - PROEJA of a state public school of an urban quilombo of Salvador, BA / BR. The proposal here announced sought to problematize integral human formation by means of a 'thematic investigation' on this human formation in the perspective of human and social emancipation. We use the theoretical foundations explained by Gramsci and Freire, among other authors, to reflect on a humanizing education in the emancipatory perspective, from the generating words 'conception of human being, ontological vocation, human relations'. The provocation resulted in reflections on an education based on historical, political and cultural sensitivity. In contextualizing the pedagogical praxis and human relationships established among the students with the school, educators and community, we present a dialogical analysis in light of the theoretical and methodological foundations that served as basis for the realization of the present research.

Key words: conception of human being, circles of culture, PROEJA, human relations, ontological vocation

Formación humana y educación humanizadora en la perspectiva emancipatoria en el PROEJA: una dialógica propositiva por medio de los círculos de cultura

Resumen: El artículo presenta algunos resultados de una investigación doctoral que buscaba implementar la propuesta de los círculos culturales como una praxis educativa y formativa con un grupo de jóvenes y adultos, entre 21 y 25 años del Programa Nacional de Educación Básica Integrado a la Educación Profesional en la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos - PROEJA de una escuela pública estatal de un quilombo urbano de Salvador, BA / BR. La propuesta aquí anunciada buscaba problematizar la formación humana integral mediante una 'investigación temática' sobre esta formación humana en la perspectiva de la emancipación humana y social. Utilizamos los fundamentos teóricos explicados por Gramsci y Freire, entre otros autores, para reflexionar sobre una educación humanizadora en la perspectiva emancipatoria, a partir de las palabras generadoras 'concepción del ser humano, vocación ontológica, relaciones humanas'. La provocación resultó en reflexiones sobre una educación basada en la sensibilidad histórica, política y cultural. Al contextualizar la praxis pedagógica y las relaciones humanas establecidas entre los estudiantes con la escuela, los educadores y la comunidad, presentamos un análisis dialógico a la luz de los fundamentos teóricos y metodológicos que sirvieron de base para la realización de la presente investigación.

Palabras clave: concepción de ser humano, círculos de cultura, PROEJA, relaciones humanas, vocación ontológica

Formation humaine et humanisation de l'éducation dans la perspective émancipatrice de PROEJA: un dialogue propositionnel à travers les cercles de la culture

Resumen: L'article présente quelques résultats d'une recherche doctorale qui a cherché à mettre en œuvre la proposition des cercles culturels comme une pratique éducative et formative avec un groupe de jeunes et d'adultes, entre 21 et 25 ans du Programme national d'éducation de base intégré à la la Modalité de l'Éducation des Jeunes et des Adultes - PROEJA d'une école publique publique d'un quilombo urbain de Salvador, BA / BR. La proposition ici annoncée visait à problématiser la formation humaine intégrale au moyen d'une «enquête thématique» sur cette formation humaine dans la perspective de l'émancipation humaine et sociale. Nous utilisons les fondements théoriques expliqués par Gramsci et Freire, parmi d'autres auteurs, pour réfléchir à une éducation humanisante dans la perspective émancipatrice, à partir des mots générateurs 'conception de l'être humain, vocation ontologique, relations humaines'. La provocation a abouti à des réflexions sur une éducation basée sur la sensibilité historique, politique et culturelle. En contextualisant la praxis pédagogique et les relations humaines établies entre les élèves avec l'école, les éducateurs et la communauté, nous présentons une analyse dialogique à la lumière des fondements théoriques et méthodologiques qui ont servi de base à la réalisation de la présente recherche.

Mots-clés : conception de l'être humain, cercles de culture, PROEJA, relations humaines, vocation ontologique

Introdução

O artigo apresenta resultados de uma pesquisa que buscou discutir a questão da concepção humana e emancipação social nos círculos de cultura, considerados como práxis educativa e formativa, com uma turma de jovens e adultos, entre 21 e 45 anos do Programa Nacional de Educação Básica Integrada à Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA de uma escola pública estadual de um quilombo urbano de Salvador-Bahia-Brasil.

O método de investigação científica adotado nessa pesquisa foi o qualitativo, o qual objetivou problematizar a formação humana integral por meio de uma ‘investigação temática’ sobre essa formação na perspectiva da emancipação social.

Utilizamos dos fundamentos teóricos explanados por Gramsci e Freire, entre outros autores, para refletir sobre uma educação humanizadora na perspectiva emancipatória, a partir das palavras geradoras: ‘concepção de homem, vocação ontológica, relações humanas’. A provocação resultou em reflexões sobre uma educação pautada pela sensibilidade histórica, política e cultural. Ao Contextualizar a práxis pedagógica e as relações humanas estabelecidas entre os (as) educandos (as) com a escola, educadores e comunidade, apresentamos uma análise dialógica à luz dos fundamentos teóricos e metodológicos que serviram de base à realização da presente pesquisa.

O artigo propõe refletir sobre a práxis educacional e pedagógica dos círculos de cultura tematizado pelas palavras geradoras ‘concepção de homem, vocação ontológica, relações humanas’ com uma turma de jovens e adultos do PROEJA. A interação do trabalho foi desenvolvida no ano letivo de 2017, com a turma, em sala de aula, por um período aproximado de dois meses, perfazendo um total de cinco encontros, tratados na perspectiva dos círculos de cultura de Paulo Freire.

O círculo de cultura implica uma interação dialógica baseada na problematização e compreensão da realidade do cotidiano, permitindo a circulação dos saberes e a construção coletiva de novas hipóteses de leitura de mundo. Por meio de conversas informais, os ‘temas geradores’ são propostos de acordo com a realidade e necessidades do grupo e possibilitam delinear o rumo da ação prática ao indicar o porquê, o como e o para da pesquisa (FREIRE, 1987). Nos diálogos entre educador (a) e educandos (as) emerge um olhar crítico sobre a realidade concreta, o que possibilita compreender a vida, o ser e estar no mundo, os diferentes modos de pensar. É no fazer juntos que surge a possibilidade de cada um (a) apresentar a ‘descodificação’ resultante da visão crítica da realidade.

Os círculos de cultura são aqui considerados como um espaço de encontro que possibilita a compreensão de ser humano e do sistema educacional ao destacar a coexistência e o diálogo, como uma possibilidade ontológica de ser mais, um meio para alcançar a humanização.

Neste recorte, apresentamos o círculo de cultura ‘quem sou eu, quem somos nós?’ Para respondermos a essas perguntas, buscamos refletir sobre a concepção de homem de

Gramsci (1999) apresentada pela pergunta filosófica ‘o que é o homem?’ A reflexão sobre tal questionamento se baseia na compreensão do ser humano como ‘homem devém’ que influenciado pelo contexto histórico e social, transforma-se continuamente.

A reflexão proposta girou em torno do protagonismo de cada sujeito histórico em relação ao seu pensar e agir no mundo, ao pensar e agir do(s) outro(s) e as perspectivas advindas dessa consideração. Tal reflexão resultou em, inspirados na proposta educativa e pedagógica dos círculos de cultura (Freire, 2014), aprofundar o significado de ser mais e problematizar as ações pedagógicas e humanas e as relações humanas.

Para analisarmos e interpretarmos os diálogos provenientes das experiências cotidianas dessa turma do PROEJA e os resultados dele derivados, disponibilizamos da dialogia ocorrida nos círculos de cultura propostos com este tema e de entrevistas semiestruturadas, que foram gravadas, transcritas, revisadas e autorizadas pelas entrevistadas. Por uma questão ética, os nomes aqui anunciados são fictícios, escolhidos pelos sujeitos da pesquisa.

Como ferramenta de análise e interpretação dos diálogos circulares, recorreremos à teoria de análise do discurso elaborada por Verón (1980). Para este autor, a teoria do discurso como produção de sentido está intimamente relacionada com a questão social e que o fenômeno social é um processo de produção de sentido. Os sentidos produzidos no discurso são de natureza social, estão em toda a parte, desde as ‘matérias significantes’ até à linguagem. Inerente à produção dos discursos este autor apresenta uma relação entre ideologia e poder. O efeito ideológico relaciona-se com as condições de produção de sentido, assim, como o poder e o que dele deriva com os efeitos discursivos, ou, conforme o próprio autor, as gramáticas de reconhecimento. No entender de Verón (1980), o universo social não se reduz, somente, ao ideológico ou ao poder, pois existe uma rede semiótica heterogênea. Isto é, o ideológico e o poder remetem às dimensões de análise dos fenômenos sociais, e não as ‘coisas’ ou ‘instâncias’ que teriam um ‘lugar’ em uma simples descrição social. Assim, na práxis dos círculos de cultura, consideramos a heterogeneidade das falas, posturas, gestos, silêncios, para ampliar a discussão sobre as relações sociais, ambas subordinadas a valores, produções históricas, culturais, políticas que permeiam o cotidiano.

Este trabalho está organizado em três momentos, incluindo as considerações finais. No primeiro momento, procuramos problematizar o significado de formação humana integral, a partir da ‘investigação temática’ pela qual os (as) educandos (as) do PROEJA revelaram em seu universo vocabular as palavras e temas geradores da realidade do seu cotidiano, tais como, concepção de homem, vocação ontológica, relações humanas. Buscamos nos fundamentos

teóricos explanados por Gramsci e Freire, entre outros autores, refletir sobre uma educação humanizadora na perspectiva emancipatória a partir das palavras geradoras já mencionadas, com o intuito de promover reflexões sobre uma educação pautada pela sensibilidade histórica, política e cultural.

No segundo momento, contextualizamos a práxis pedagógica e as relações humanas estabelecidas entre os (as) educandos (as), com a escola, educadores e comunidade, bem como a análise de alguns diálogos produzidos no decorrer da inserção na pesquisa de campo à luz dos fundamentos teóricos e metodológicos que serviram de base à realização da presente pesquisa e, finalmente, apresentamos as considerações sobre esta práxis educativa.

Possibilidades teóricas e educativas para a formação humana integral

Buscamos refletir criticamente sobre as palavras geradoras de homem e a formação humana omnilateral, vocação ontológica, relações humanas, provenientes dos círculos de cultura com o tema gerador ‘quem sou eu, quem somos nós?’, realizado com uma turma de jovens e adultos do PROEJA. Ao longo do texto, apresentamos uma breve fundamentação teórica sobre as palavras geradoras a partir da perspectiva teórica de Freire e Gramsci, e de outros autores.

A proposta pedagógica-política de Freire (1987) revela uma sensível preocupação com uma educação que possibilite criar caminhos para realizar uma formação humana integral. Um dos caminhos propostos pelo educador é a não fragmentação entre a educação e a vida. Essa união entre educação e vida é estabelecida por meio de uma práxis pedagógica ancorada na palavra recheada por marcas históricas e culturais, as quais possibilitam realizar a passagem da realidade espontânea para a realidade crítica – “não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 1987, p.44).

Gramsci (1999), também, aponta a importância de estabelecermos um elo entre a educação e a vida e a união entre a palavra e a vida. Para o autor, é fundamental apurar a sensibilidade para o contexto social e cultural do (a) educando (a) e, assim, captar universo vocabular, pois a “identificação das palavras e sua conceituação devem ser efetuadas levando em conta o contexto cultural e histórico” (p. 145).

É pela consciência da palavra que o (a) educando (a) é constantemente desafiado a desenvolver o pensamento crítico perante a realidade concreta, como prática da liberdade baseada no diálogo. Uma práxis pedagógica comprometida com a formação humana integral é aquela que possibilita e promove o diálogo dos (as) educandos (as) consigo mesmos (as), com o outro e com a realidade concreta. Conscientização é, assim, entendida como práxis, um processo de ação e reflexão, isto é, de humanização de si e do mundo. A humanização implica a busca de ‘ser mais’ como possibilidade histórica de transformação de si, para possibilitar a construção de uma nova sociedade de um novo ser humano (Freire, 1987).

Consideramos não ser possível realizar uma práxis pedagógica e educativa, com vista à formação humana integral, sem refletir sobre a pergunta existencial ‘o que é o homem?’ Ainda, que as respostas sejam contraditórias e conflitantes entre si.

Para respondermos a essa pergunta, recorreremos ao conceito de homem de Gramsci (1999) com o intuito de refletirmos sobre as possibilidades individuais e coletivas do ser humano perante a realidade social. Assim, essa pergunta não assume um caráter ‘abstrato’ ou ‘objetivo’, pois faz parte da reflexão que deverá estabelecer vínculos com a realidade concreta, na qual é formada. O autor não circunscreve essa pergunta, apenas, ao homem singular situado em um momento singular, mas alarga-la a um nível de abstração mais geral.

Para Gramsci (1999) “ao colocarmos a pergunta ‘o que é o homem’, queremos dizer: o que é que o homem pode se tornar, isto é, se o homem pode controlar seu próprio destino, se ele pode ‘se fazer’, se pode criar sua própria vida” (p. 411-412). Embora a resposta a essa pergunta possa ser fundamentada por conhecimentos objetivos, advindos da ciência, não é possível esquecer a subjetividade inerente ao sujeito, principalmente na forma como interpreta as relações sociais, a vida. Gramsci (1999, p.412) explica,

Que é o homem? É esta a primeira e principal pergunta da filosofia. Como respondê-la? (...) Se observarmos bem, veremos que-ao colocarmos a pergunta "o que é o homem" - queremos dizer: o que o homem pode se tornar, isto é, se o homem pode controlar seu próprio destino, se ele pode "se fazer", se ele pode criar sua vida. Digamos, portanto, que o homem é um processo, precisamente o processo de seus atos. Observando ainda melhor, a própria pergunta "o que é o homem" não é uma pergunta abstrata ou "objetiva". Ela nasce do fato de termos refletido sobre nós mesmos e sobre os outros; e de querermos saber, de acordo com o que vimos e refletimos, aquilo que somos, aquilo que podemos ser, se realmente -e dentro de que limites -somos "criadores de nós mesmos", da nossa vida, do nosso destino. E nós queremos saber isto "hoje", nas condições de hoje, da vida "de hoje", e não de uma vida qualquer e de um homem qualquer.

O conceito de homem é assumido como o processo do homem torna-se homem, concebido pelo contexto histórico e social que gera o que poderemos chamar de natureza humana. Na esteira da teoria marxiana, Gramsci aponta que a natureza humana não é abstrata, fixa e imutável. Ao contrário, a natureza humana faz parte de um conjunto de relações sociais que “é contraditório em todo o momento e está em contínuo desenvolvimento, assim como a natureza do homem não é algo homogêneo para todos os homens e em todos os tempos” (GRAMSCI, 2002, p. 253).

Freire (1987) propõe uma concepção de natureza humana essencialmente dialética desenvolvida nos campos epistemológicos, político-pedagógico e ético. Ele não concebe a natureza humana como algo *a priori*, algo já definitivamente construído. Para o autor a natureza humana vive em um processo de autoconstrução permanente, por isso a noção de ser humano é elaborada de forma dialética ao integrar elementos como subjetividade - objetividade, homem e mulher inseridos em uma realidade sociocultural da qual surge a consciência – mundo. Nessa condição, Freire (2014), afirma que não é possível entender o ser humano “a não ser mais do que simplesmente vivendo histórica cultural e socialmente existindo, como seres fazedores do seu “caminho” que, ao fazê-lo, se expõe ou se entregam ao “caminho” que estão fazendo e que assim os refaz também” (p.135).

Da mesma forma, Gramsci (1999) entende a natureza humana como conjunto de relações sociais, as quais incluem a ideia de devir, “o homem ‘devém’, transforma-se continuamente com as transformações das relações sociais” (p.245). Também é possível dizer que a natureza do homem “é a sua ‘história’ conquanto que se dê à história o significado de devenir” (p.245). Por isso, a história é um processo em constante transformação, um eterno devir, por meio do qual “o homem inteiro é modificado na medida em que são modificados seus sentimentos, suas concepções e as relações das quais o homem é a expressão necessária” (GRAMSCI, 2002, p.35).

O autor sublinha, ainda, que a natureza humana ao ser compreendida como um vir-a-ser humano, “nega o ‘homem em geral’: de fato, as relações sociais são expressas por diversos grupos de homens que se pressupõem uns aos outros, cuja unidade é dialética e não formal” (GRAMSCI 1999, p.245). O conceito de homem, ao ser constituído por uma série de relações ativas e conscientes, entre o indivíduo, os outros e a realidade concreta, mostra que cada um muda a si mesmo, quando modifica a complexidade de relações.

Ambos os autores consideram que a natureza humana não é algo inato ou adquirido, mas sim a correlação entre eles. O conceito de homem é estruturado pelo processo histórico e

sociocultural da existência humana, bem como na contínua articulação entre a dimensão inata da vida e o processo de aprendizagem que acontece por meio da experiência histórica e cultural.

No entender de Gramsci (1999), a educação, enquanto uma dimensão cultural da sociedade, relaciona-se com a concepção integral de vida, firmada por uma filosofia política, ética e prática. Uma ‘filosofia da práxis’ refletida no princípio político-pedagógico de que “não existem não intelectuais. [...] Todo o homem [...] é um ‘filósofo’, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo [...]” (GRAMSCI, 1999, p. 53-54). Nesta afirmação, o autor elabora uma crítica ao sistema educativo que produz a divisão entre o trabalho intelectual e manual, entre o trabalho complexo e o simples, entre o saber e o fazer, provocada pelas relações sociais capitalistas de produção que segregam o cidadão.

A realidade cotidiana da escola, ao ser entendida como a base da ‘produção cultural’, denota a necessidade de superar as contradições de uma educação burguesa, que pressupõe uma educação humanista abstrata e geral para as classes dominantes e uma educação de ofício para as classes subalternas. Essa concepção educacional reflete a necessidade de buscar por uma educação ampliada que não é circunscrita à educação formal, mas preconiza uma escola unitária (GRAMSCI, 2000).

Assim, o filósofo italiano, propõe uma estrutura escolar de tempo integral que possibilitasse o acesso a diversos espaços pedagógicos como biblioteca, laboratório, refeitório, entre outros, com pequenos grupos de educandos (as) para cada educador (a) e, utilizasse o método do círculo de cultura com a intenção de estimular a participação dos (as) educandos (as) na busca do conhecimento teórico e prático que fomentassem reflexões e ações coletivas (GRAMSCI, 2000).

Nesse sentido, o autor indica que a finalidade da escola unitária é princípio ativo da filosofia da práxis, ou seja, oferecer uma formação omnilateral, formar uma personalidade integral, a qual facilite o surgimento da vontade coletiva baseada na expressão unitária entre a teoria e a prática, a individualidade e coletividade, objetividade e subjetividade.

Frigotto (2012) considera que a formação omnilateral nega a visão do homem unidimensional, típico da sociedade capitalista, que produz formas de alienação e a produção do homem-objeto. Esse conceito surge da teoria marxiana e entende a educação omnilateral como o desenvolvimento do homem completo que engloba a história, a cultura, a política, o trabalho, a espiritualidade, os sentidos, ou seja, a própria vida. São essas dimensões humanas

que permitem reconstruir o sentido de uma filosofia da práxis formadora e transformadora de homens e de mulheres e, por conseguinte da sociedade.

Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico (FRIGOTTO, 2012, p. 267).

A partir de uma educação na perspectiva omnilateral é possível entender que a existencialidade de nosso ser se expande e se dialetiza num tempo histórico, passado-presente-futuro, o qual forma um ser que não se totaliza em si mesmo por se descobrir inconcluso, antes, sempre se impulsiona em busca da realização pessoal.

Entre nós homens e mulheres, a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Histórico-sócio-culturais, mulheres e homens nos tornamos seres em que a curiosidade, ultrapassando os limites que lhes são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção de conhecimento (FREIRE, 1994, p. 61).

No entender de Freire, vocação ontológica se expressa na busca de *ser mais*, na qual homens e mulheres se lançam na aventura do conhecimento, de se conhecer a si mesmos e ao mundo, bem como re-criar possibilidades de afirmação e conquista da liberdade. A busca de *ser mais* significa a luta pela humanização, na qual mulheres e homens são vistos como seres inconclusos, que se reconstroem ao longo da história, recriando a sua existência ao longo da vida, por meio do trabalho, do diálogo, dos conflitos, do amor, na convivência com o outro, na arte, entre outros. A busca de *ser mais* traduz-se na e pela consciência crítica do inacabamento do ser, o qual instiga o ser humano à problematização das relações que estabelece com o seu contexto social e cultural e conseqüentemente o desafia a refletir sobre a questão da sua responsabilidade na história e, conseqüentemente, a transformar a realidade social.

A busca emancipadora funda-se na profunda convicção dos potenciais humanos que muitas vezes são mutilados pelas realidades opressoras. Deste modo, homens e mulheres ao exercerem a sua vontade coletiva, desvelam e superam essas realidades de opressão que se manifestam numa busca permanente de *ser mais*, de humanização. Nesse sentido, Freire (1987) afirma a necessidade dos oprimidos, durante o movimento de libertação, se reconhecerem “como homens, na sua vocação ontológica e histórica de ser mais. A reflexão e a ação se

impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser homem” (p.29).

Gramsci considera, assim, que todos os homens são filósofos e compreende a filosofia como uma reflexão crítica sobre a existência do ser humano – uma reflexão que permite ao ser humano descobrir-se como homem.

O que é relevante é o nascimento de uma nova maneira de conceber o homem e o mundo, e que essa concepção não mais seja reservada aos grandes intelectuais, mas tenda a se tornar popular, de massa, com caráter concretamente mundial [...] (GRAMSCI, 1999, p.204).

No contexto destas ideias, a questão do desenvolvimento de uma formação humana integral implica vincular o processo de ensino e aprendizagem às relações humanas. Na concepção de Freire (1994, p.50) as relações humanas deverão envolver toda a práxis pedagógica, e possibilitar que o educando se torne autônomo e emancipado por meio da “compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que ao ser educado, vai gerar a coragem”. Tornar-se autônomo significa assumir um compromisso pela mudança de si e da sociedade.

Da práxis dos círculos de cultura às relações humanas

A práxis educacional e pedagógica dos círculos de cultura tematizada pelas palavras geradoras ‘conceito de homem, vocação ontológica, relações humanas’ foi realizada com uma turma de jovens e adultos do PROEJA, entre 21 e 45 anos de uma escola pública estadual de um quilombo urbano de Salvador, Bahia, Brasil.

O círculo de cultura tem como tema ‘quem sou eu, quem somos nós?’ foi organizado em cinco encontros com a duração de noventa minutos. Como possibilidade pedagógica, propusemos ao grupo a realização de uma dinâmica, apresentada no livro intitulado ‘O jogo das palavras-semente: e outros jogos para jogar com palavras’ do educador Carlos Rodrigues Brandão.

Este jogo cooperativo tem como objetivo “brincar-de-aprender um pouco mais sobre eu-mesmo, sobre os outros-eus e sobre outros-que-não-eu” (BRANDÃO, 2015, p.59). A nossa intenção ao longo do jogo e das atividades subsequentes foi refletir em uma dinâmica

individual e coletiva sobre quem somos nós em nossas diferenças e semelhanças. As questões que guiaram os encontros foram as seguintes, ‘Quem sou eu? Quem são os meus-outros? Quem somos nós?’.

Este jogo permitiu criar momentos de reflexão, apreender a leitura de mundo dos (os) educandos (as), bem como valorizar as experiências sociais e educacionais do cotidiano expressas nos silêncios, gestos, posturas, expressão de sentimentos. Durante os encontros circulares, realizamos dinâmicas de exercícios corporais, momentos de meditação para descontrair, ao mesmo tempo que se pretendia criar um espaço de autopercepção de processos internos.

A partir das percepções e interpretações do jogo “quem sou eu, quem somos nós?” e da leitura de alguns textos do Livro dos Abraços de Eduardo Galeano (2002), desenvolvemos, durante os círculos de cultura, uma reflexão que nos possibilitou ampliar as formas de sentir e pensar as relações humanas. Apresentamos, assim, os diálogos reflexivos das (os) educandas (os), recheados de uma lógica formativa e educativa, bem como pela expressão dos conhecimentos e saberes da vida, do mundo e das coisas. Estes oportunizaram a criação de vivências expressivas, individuais e coletivas, de escuta de si mesmo e do outro. Em um dos momentos do círculo de cultura, com uma atitude crítica e dialógica, a partir da palavra geradora ‘concepção de homem’, o educando e as educandas expressaram reflexões em como,

Somos seres em construção, somos seres singulares, seres únicos. O nosso ser é formado pela nossa história de vida e pela cultura. Onde vivemos, o que comemos, como nos vestimos, como nos relacionamos. Na escola nós não trabalhamos essa questão do que é ser. Para nós é importante, porque temos muitos conflitos, crescemos com violência e discriminação (LUAN, 2017).

[...] a nossa construção é individual e coletiva, nós precisamos uns dos outros para sermos e para crescermos. O meu ser é uma mistura de muitas coisas da minha mãe e do meu pai e da minha cultura (LARA, 2017).

[...] ser é descoberta, é mudança, é aprendizado. Pra mim, ser tá ligado ao psicológico, às minhas emoções e também com o lado social, porque é nas relações que descubro (LEILA, 2017).

Os diálogos mostram que o educando e as educandas, ao serem confrontados com a pergunta filosófica “o que é o homem?” expressam a compreensão de que a humanidade inerente a cada homem é composta por vários elementos, tais como, o indivíduo, os outros homens, a cultura e as relações sociais. Das suas palavras, podemos depreender que a realidade humana estabelece uma relação entre dois contextos, a localização geográfica que confere os

traços culturais em que o indivíduo está inserido, as singularidades e a história de vida que compõe a personalidade de cada um. Gramsci (1999, p. 405-406) explica,

Se se define o homem como indivíduo, psicológica e especulativamente, estes problemas do progresso e do devir são insolúveis e puramente verbais. Se se concebe o homem como o conjunto das relações sociais, entretanto, revela-se que toda a comparação no tempo entre os homens é impossível, já que se trata de coisas diversas, se não mesmo heterogêneas.

Assim, o autor concebe a natureza humana e o gênero humano, num sentido essencialmente histórico-social. O homem não se constrói separadamente da história e das relações sociais concretas entre os indivíduos. Ao conceber o homem como ‘um conjunto de relações sociais’, não podemos, especialmente na ação educativa, restringir essa análise ao ser abstrato, precisamos, também, de refletir em relação ao ‘dever-ser’ quer do indivíduo, quer do gênero humano.

Nessa direção, Freire (1979) expõe o conceito de homem como um ser de relações que se transcende a si próprio, por estar constantemente, saindo de si mesmo e exteriorizando o seu ser nas relações que estabelece. Considerado como um ser inacabado, por estar num infinito processo de construção de si mesmo, o mais importante é que ele tenha consciência de si mesmo e da sua inclusão e, por esse motivo, busque a razão de ser de sua própria existência.

O homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo. Mas como pode objetivar-se, pode também distinguir entre um eu e um não-eu. Isto o torna capaz de relacionar-se; de sair de si, de projetar-se nos outros, de transcender. Pode distinguir órbitas existenciais distintas de si mesmo. Estas relações não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo, com o mundo e pelo mundo (FREIRE, 1979, p.30).

Ao reconhecerem a sua individualidade e ao terem consciência da sua inconclusão as educandas, compreendem que na nossa existência somos impulsionados para a busca permanente de *ser mais*. Em tempo algum o ser humano está completo e é esse movimento e busca que o impele para o futuro na procura de novos sentidos para a sua existência e para a superação de obstáculos internos e externos. Como podemos observar nos relatos das educandas o *ser mais* possibilita-nos transformar a vida e humanizar o mundo.

[...] não temos fim, sempre estamos em renovação, reticências e dúvidas trazem muito aprendizado e experiências (EVELY, 2017).

Inacabado é que não tem fim. E o ser humano é assim está sempre aprendendo com os conflitos da família, da escola, da sociedade. E ser mais é que cada momento somos vencedores. Aqui na turma a gente ajuda uns aos outros, na busca de a gente ser mais humano (NABELE, 2017).

[...] pra mim somos um projeto que não tem fim e estamos sempre em aprendizado. Ser mais é ser mais humano, mais unido e não maltratar o outro, negar o outro pela aparência, por vir da comunidade, por ser pobre e negro. É isso a gente precisa aprender a ser humanos para nós e com os outros (ANA, 2017).

Nas palavras de Ana, podemos entender que o *ser mais* implica reconhecer o outro tal como ele é, venha de onde vier. Na mesma ordem de ideias, Freire argumenta “Não sou se você não é, não sou, se proíbo você de ser.” (1987, p.100) Esta frase não se limita no significado de proibir o outro de expressar a sua singularidade, mas sim e por conseguinte, a minha existência (o meu ser) que possibilita e coopera para que a existência do outro (o ser do outro) se concretize. Sendo nesse sentido que verdadeiramente se é. A frase de Ana em diálogo com Freire, mostra-nos o reconhecimento da alteridade da diferença, característica essencial para aflorar a dimensão ética-política do ‘eu’ e do ‘outro’. Ser é abrir-se para o diálogo com o outro, ao contrário de um ser egoísta e egocêntrico que proíbe o outro de ser.

A fala das alunas durante a dinâmica, também sinaliza que essa busca de *ser mais* não pode ser exclusiva e solitária, mas deverá ser realizada em comunhão com outras consciências para não tornar o outro objeto, ou seja ‘coisificar’ a sua consciência. “O homem não é uma ilha. É comunicação. Logo, há uma estreita relação entre comunhão e busca” (FREIRE, 1979, p.28).

A humanização do ser humano, ao ser concebida pela união e comunhão, nos revela que somos seres afetivos. Mais uma vez, os relatos das educandas demonstram que existe a necessidade de recriar uma práxis pedagógica que considere a afetividade como a base para uma formação humana integral.

Precisamos de mais afeto, na família, sociedade e escola. Aqui (escola) não tem. A gente não fala sobre afeto, os pros não tem tempo e a vida é complicada, cada um tem seu problema. Eu sinto falta de afeto (NABELE, 2017).

A falta de afeto não é só na escola ou na sociedade, ela é o reflexo que acontece nas famílias e das famílias sai para a sociedade (ANA, 2017).

[...]você pra aprender precisa de afeto, não é só o pro dar matéria. Você precisa dar e receber afeto pra viver. Como você quer que o mundo seja mais humano, onde está o afeto com tanta violência? A nossa vida tem pouco afeto, pense onde nós vivemos na periferia, as dificuldades e na escola não encontramos apoio, afeto, compreensão. (LARA, 2017).

Consideramos que a educação deve ser entendida como parte integrante do pensar, sentir e agir do ser humano que anseia permanentemente pela sua humanização. Para tal, pensamos ser necessário buscar uma formação na perspectiva omnilateral, a qual possibilite criar uma educação pautada pela estética, a ética, a política, a arte, ou seja, que permeie todas as dimensões humanas. Em vista disso, a educação do homem unilateral é limitada por uma visão mecanicista da formação, enquanto que a educação omnilateral propõe a formação do homem crítico, reflexivo e autônomo (GRAMSCI 1999).

Para Frigotto (2012, p.269), o desenvolvimento humano omnilateral e a educação omnilateral possibilitam construir outra sociedade “que liberte o trabalho, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura e as relações humanas, em seu conjunto, dos grilhões da sociedade capitalista”. Uma educação omnilateral proporciona vivências cooperativas, horizontais, pois é um modelo que dá oportunidade para um desenvolvimento com um sentido de sociabilidade mais afetivo.

No entanto, alguns ambientes educativos, ainda orientados por uma visão instrumental da razão, condicionam o aflorar de relações mais humanizadas. Essa forma sistemática de fazer educação, isto é, de eliminar a cooperação, os afetos, a solidariedade do processo de compreensão e produção de conhecimento criou, ao longo do tempo, algumas distorções, tais como: “a eliminação do local em detrimento do geral; opção do distanciamento, em detrimento do envolvimento; criação de objetos formais (abstratos) em lugar do corpóreo (concreto) na construção de conhecimento” (TENÓRIO, LOPES, 2008, p.77). Compreendemos que essas distorções provocaram uma espécie de alienação ao padronizar as formas de singularidade que constituem a personalidade de cada ser humano. Os autores reforçam que o distanciamento entre a ciência e as relações humanas foi o “responsável por criar um conhecimento frio, asséptico de valores como a solidariedade, a compaixão, a simpatia pelo outro” (TENÓRIO, LOPES, 2008, p.78). E como consequência, a compreensão e produção de um conhecimento instrumental provocou um distanciamento entre o conhecimento e a corporeidade, ou seja, o corpo humano foi transformado em objeto.

Para superar essa barreira, propomos uma revalorização das relações humanas no espaço escolar, social, familiar, comunitário, pois a capacidade de amar e de ter esperança é inerente à condição humana (FREIRE, 1996). As falas do educando e das educandas expressam que o percurso da vida humana é tecido por sensibilidades. Nesse percurso os afetos interagem e influenciam o nosso modo de pensar, de sentir e agir, a partir dos quais podemos construir significados singulares e coletivos que nos possibilitam compreender “quem somos, quem são

os nossos outros e o que estamos vivendo, experimentando e fazendo com eles e entre eles” (BRANDÃO, 2015, p. 149).

A descoberta do ‘eu’ e do ‘nós’ é realizada por um movimento duplo que inclui a singularidade/individualidade e a pluralidade/coletividade. Ao compreendermos que o nosso processo de humanização é constituído pela interação consigo mesmo e com o outro, abre-se um espaço que se preenche por novos sentidos e ampliações, ou seja, a possibilidade do encontro com o outro.

Nesse sentido, os diálogos apontam para a necessidade de buscar outro modo de educar, no qual a práxis pedagógica seja norteadada pelo respeito aos diferentes modos de ser e estar no mundo, sem se abstrair dos valores comuns. Uma formação humana integral significa reciprocidade, encontro, partilha entre os seres humanos, porque somos seres vocacionados para ser mais, mais em cooperação e afeto. E, porque “só se é livre quando se é para si mesmo e para o outro, um sujeito pleno” (BRANDÃO, 2015, p. 151).

Considerações Finais

Ao concluirmos este trabalho, inserido na práxis pedagógica dos círculos de cultura com uma turma de jovens e adultos do PROEJA de uma escola pública de um quilombo urbano de Salvador, Bahia, Brasil, compreendemos que os círculos fomentaram o encontro entre o ‘eu’ e o ‘nós’ e a descoberta do outro enquanto sujeito singular e plural que possui sentimentos, conflitos, experiências de vida a serem desveladas por meio do diálogo e da partilha de saberes.

Organizados em círculo, as educandas e o educando, sustentaram um processo dialógico ao problematizarem as palavras geradoras inseridas na sua realidade histórica, cultural e social, tais como, concepção de ser humano, vocação ontológica, relações humanas, que possibilitou desenvolver uma práxis educativa baseada na reflexão-ação sobre uma educação humana integral.

Os diálogos revelaram a importância de criar uma práxis pedagógica que promova o movimento de busca interior com o intuito de refletir sobre o ser e estar no mundo, quer seja pelo encontro pessoal, quer seja pelo encontro coletivo. Assim, ao analisarmos o conceito de homem, compreendemos que os seres são inacabados e estão numa permanente busca de ser mais conscientes da sua condição histórica, da autonomia e responsabilidade, de maneira que,

ao se tornarem artífices da sua própria vida, procuram cumprir a sua vocação ontológica. Nesse sentido, foi apontada a necessidade de conceber uma formação humana omnilateral que possibilite olhar os (as) educandos (as) de forma integral e que considere os aspectos ontológico, gnosiológico e axiológico da atividade humana.

Os círculos de cultura possibilitaram um ambiente educativo onde as pessoas se sentiam livres e confiantes para dialogarem, dizerem aquilo que sentem, pensam e acreditam. O falar de si mesmo por meio das suas vivências do cotidiano e da sua história de vida. Durante o jogo e a leitura de textos, foi possível criar um ambiente propício ao diálogo amistoso e franco, mesmo quando os conflitos surgiam de uma palavra que não correspondia com o “meu jeito de ser” ou uma característica que podia definir uma parte de mim que era desconhecida ou que não estava clara. Nos círculos, potencializamos o diálogo conosco mesmos, com os outros/as, com a vida, na tentativa de clarear e expandir as áreas do nosso próprio “eu” ao nos disponibilizarmos para a escuta, reflexão e aceitação do outro.

Por tudo isso, consideramos o círculo de cultura como espaço que possibilita a integração afetiva do grupo, pela postura dialógica, encontramos no olhar e na escuta o cuidado, o respeito, a partilha e a solidariedade para com a história e visão de mundo de cada um (a), visto que não é possível fazer emergir o pensamento crítico e ético sem o encontro sensível e emocional com o outro.

CAP. 4 – ARTIGO 2

OS CÍRCULOS DE CULTURA COMO POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA EMANCIPAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA NO PROEJA DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE SALVADOR/BA-BR

Resumo: Este artigo é parte de uma pesquisa de doutorado e tem como objetivo tratar do círculo de cultura inserido na práxis pedagógica no Programa de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA em uma escola pública de Salvador, Bahia - Brasil. O embasamento teórico está pautado na conceituação de Freire (1987) sobre círculos de cultura, Sousa Santos (2007) e Arroyo (2014), sobre a necessidade de propormos pedagogias que reconheçam “outros sujeitos”. A escolha justifica-se pela importância dos círculos de cultura como proposta pedagógica que amplia a dimensão epistemológica e possibilita a construção de novos conhecimentos a partir de diálogos, reflexões e interações. Concluímos que tal metodologia possibilitou realizar exercícios de consciência histórica, política e cultural, bem como afirmaram sua pertinência no fazer pedagógico para a educação de jovens e adultos.

Palavras-chave: círculo de cultura, educação, emancipação, PROEJA.

Cultural circles as a pedagogical possibility in the emancipation perspective: an experience in the Proeja of a public school of Salvador, BA/ BR

Abstract: This article is part of a doctoral research and aims to study the circle of culture inserted in the pedagogical praxis in the Program of Education of Young and Adults - PROEJA in a public school in Salvador, Bahia Brazil. We seek the conceptualization of Freire (1987) on cultural circles and Sousa Santos (2007) and Arroyo (2014) on the need to propose other pedagogies that recognize "other subjects" through a pedagogical experience. It is justified by the importance of cultural circles as a pedagogical proposal that extends the epistemological dimension by enabling the construction of new knowledge, consubstantiated by educational possibilities, different from hegemonic logic, based on dialogues, reflections and interactions. We conclude that cultural circles have enabled us to carry out the exercise of historical, political and cultural awareness, as well as to affirm their pertinence in the pedagogical practice for the education of young people and adults.

Key words: circle of culture, education, emancipation, PROEJA.

Los círculos de cultura como posibilidad pedagógica en la perspectiva de la emancipación: una experiencia en el Proeja de una escuela pública de Salvador, BA/ BR

Resumen: Este artículo es parte de una investigación doctoral y tiene como objetivo estudiar el círculo de la cultura insertado en la praxis pedagógica en el Programa de Educación de Jóvenes y Adultos - PROEJA en una escuela pública en Salvador, Bahia Brasil. Buscamos la conceptualización de Freire (1987) en círculos culturales y Sousa Santos (2007) y Arroyo (2014) sobre la necesidad de proponer otras pedagogías que reconozcan "otros temas" a través de una experiencia pedagógica. Se justifica por la importancia de los círculos culturales como una propuesta pedagógica que amplía la dimensión epistemológica al permitir la construcción de nuevos conocimientos, consolidados por posibilidades educativas, diferentes de la lógica hegemónica, a partir de diálogos, reflexiones e interacciones. Concluimos que los círculos culturales nos han permitido llevar a cabo el ejercicio de la conciencia histórica, política y cultural, así como afirmar su pertinencia en la práctica pedagógica para la educación de jóvenes y adultos.

Palabras clave: círculo de cultura, educación, emancipación, PROEJA.

Introdução

Ainda que mudanças no campo da tecnologia e ciências tenham redimensionado muitas concepções sobre as relações humanas, a educação escolar, uma das mais efetivas formas de interação entre as pessoas, continua presa a padrões os quais muitas vezes são questionáveis.

No tempo presente, a escola continua a produzir um modelo educativo que não é o único possível, mas que historicamente lhe foi atribuído. Freire (1987) denomina esse modelo de “bancário”, no qual o professor deposita o conhecimento e o estudante o recebe. Essa concepção de educação pode fomentar um ensino alienador, típico da sociedade tecnocrata e mercantil, submissa ao poder ideológico que facilmente entorpece professores (as) e educandos (as) perante uma conjuntura sociopolítica autoritária (GADOTTI, 2003).

No contexto específico da educação brasileira, constatamos profundas desigualdades e contradições. É comum ouvirmos frases como: *não se educa no Brasil!* Em muitas práxis educativas, constata-se uma escolha pela instrumentalização para o mercado de trabalho, em detrimento da escolha pela formação humana. Gadotti (2003), em seu estudo sobre a educação brasileira, constata que o atual modelo educativo baseia-se na ideologia da profissionalização e do desenvolvimento. Um modelo que propõe reformas direcionadas para a industrialização e modernização da educação com o objetivo de manter um sistema econômico e legitimar a concentração de renda e os meios de produção. Para este autor, apesar dos discursos oficiais do governo e das políticas públicas direcionadas para a educação, de forma geral, estamos longe de construir uma educação que promova um saber descolonizado, a criatividade e a transformação social.

Consideramos que existem outras possibilidades de fazer educação e, conseqüentemente, trilhar caminhos pelos quais seja possível desenhar outra sociedade, a qual seja constituída por uma educação que conceba a mulher e o homem como ‘seres integrais’, capazes de se reconhecerem como sujeitos políticos e sociais que, ao atuarem sobre a realidade em que estão inseridos, se compreendam como coparticipantes da história e criadores da sua própria história (FREIRE, 1987, 2014a).

Este artigo é parte de uma pesquisa de doutorado e tem como objetivo tratar do círculo de cultura inserido na práxis pedagógica no Programa de Educação de Jovens e Adultos

- PROEJA em uma escola pública de um quilombo urbano de Salvador, Bahia, Brasil. O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, denominado PROEJA é promovido pelo Governo Federal e surge em 2006 pelo Decreto Nº 5.840.

O programa PROEJA está inserido no âmbito de uma política educacional mais ampla, que tem como objetivo proporcionar o acesso do público jovem e adulto ao ensino médio integrado, por meio de uma educação profissional técnica, denominada Educação de Jovens e Adultos - EJA (Brasil, MEC, 2007).

Como concepção política, o programa busca oferecer uma formação fundamentada na educação integral, que inclui as dimensões do trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo, cultura geral, bem como considerar as singularidades e características dos jovens e adultos (Brasil, MEC, 2007).

Lima Filho (2010) compreende que esta modalidade de ensino possui um caráter estratégico e inovador, por buscar reduzir desigualdades sociais e fortalecer a cidadania com ações que aumentem os níveis de escolarização e profissionalização. E, por este motivo, torna-se promissora, embora seja necessário considerar desafios políticos, epistemológicos e infraestruturais que revestem essa modalidade. Esses desafios estão relacionados tanto a necessidade de disponibilização e adequação dos recursos pedagógicos e metodológicos, quanto à garantia da formação de professores para esta modalidade.

Trabalhamos com a proposição pedagógica dos círculos de cultura a partir da conceituação de Freire (1987), Sousa Santos (2007) e Arroyo (2014) para a reflexão colocada em prática no estudo, aqui apresentada sobre a necessidade de refletir sobre nossa práxis educativa. Propomos outras pedagogias as quais reconheçam “outros sujeitos”, por meio da experiência pedagógica.

Freire (2014b, 1994) define o círculo de cultura como uma possibilidade de construir conhecimento e não simplesmente uma metodologia de trabalho. O autor nos apresenta o círculo de cultura como uma forma de promover ações dialógicas sobre os fenômenos sociais a partir de uma perspectiva crítica e desestabilizadora. O modelo de educação proposto pelo educador brasileiro, possibilita romper com a compreensão das “situações existenciais” e a consciência de si mesmo deslocando-se de um reduto particular, para uma compreensão de si no meio social, o ser individual e coletivo de que fala Gramsci (2001).

Esta proposição educativa justifica-se pela importância dos círculos de cultura como proposta pedagógica que amplia a dimensão epistemológica, ao possibilitar a construção de novos conhecimentos, consubstanciada por relações de ensinar e aprender. Experimentaram-se outras possibilidades educacionais, diferentes da lógica hegemônica baseada nos diálogos, reflexões e interações.

Detivemo-nos na experiência do círculo de cultura intitulado “Alike: educação, criatividade e transformação”, dialogando com os educandos(as) do PROEJA e com a proposição de Santos (1996, 2007). O autor nos apresenta uma provocação a respeito do pensamento acadêmico hegemônico e nos instiga a agir, epistemológica e pedagogicamente em uma perspectiva contra-hegemônica. Para tal, ele nos propõe trabalhar com imagens desestabilizadoras do passado histórico, para o surgimento de subjetividades rebeldes e indignadas pela desumanização verificada no tempo presente.

A tentativa de construir uma concepção de educação a partir das premissas de Santos, nos possibilitou realizar, para além do conhecimento pedagógico, o exercício da consciência histórica, política e cultural, bem como afirmar a pertinência dos círculos de cultura no fazer pedagógico para a educação de jovens e adultos. Concluímos que os círculos de cultura considerados em sua dimensão pedagógica, para além de uma proposta metodológica, podem oportunizar a criação de uma contra-hegemonia que produza outras pedagogias, outros sujeitos.

Os caminhos percorridos: do lugar, ambiente do grupo e experiências

Tivemos a intenção de aprofundar a dinâmica teórica e práxis¹ dos círculos de cultura, desenvolvidas com um grupo de jovens e adultos de uma escola pública estadual de um quilombo urbano de Salvador, Bahia, Brasil, realizada durante todo o ano de 2017. A escola possuiu uma ótima infraestrutura, embora as suas instalações estejam em decadência no tempo presente. Localizada em um bairro central de Salvador, considerado um dos mais antigos e tradicionais da cidade.

¹ Os procedimentos empregados na pesquisa teórica e prática estão de acordo com os princípios éticos, por isso, os nomes das entrevistadas são fictícios e foram escolhidos por elas. Pelo mesmo motivo, os nomes do bairro e da escola, onde aconteceram os círculos, não foram revelados.

A unidade escolar surge, no final do século XVI, de uma fazenda considerada, à época, um dos maiores latifúndios do Brasil. Esta fazenda se dedicava à agropecuária e ao comércio de mão-de-obra escravizada. Mais tarde, a terra foi propriedade de um Mosteiro, comprada por um grande proprietário de terras e, finalmente, por uma das famílias mais ricas da indústria fabril baiana. A partir de uma grande propriedade privada, o bairro é criado após a crise econômica da União Fabril, no início do século XX, em que partes da fazenda foram arrendadas pelos trabalhadores da fábrica e por migrantes (SANTOS 2007a). Atualmente, escola situa-se no lugar em que, há tempos, era a porteira da fazenda.

Ao se pensar no espaço que a escola ocupa atualmente, cabe uma reflexão sobre a semântica da palavra lugar. Augé (2012, p.51) apresenta-nos diversas definições de lugar, entre eles, o lugar antropológico que “é simultaneamente princípio de sentido para aqueles que o habitam e princípio de inteligibilidade para quem o observa”. Esta última definição apresentada pelo autor é a que escolhemos apreciar, por acreditarmos que dialoga com nossa concepção que temos do lugar dos círculos de cultura.

A população do bairro onde a escola está situada é maioritariamente negra. O contraste social é acentuado: de um lado os condomínios e palácios onde funcionam os colégios tradicionais e particulares e, do outro, a comunidade composta por casas simples com saneamento básico precário. O bairro possuiu fortes tradições culturais, conhecido pelo samba que dá movimento às ruas, pelos paladares e aromas da gastronomia baiana, pelas tradições religiosas como a religião católica, o candomblé e, mais recentemente, os evangélicos.

Trabalhamos com uma turma de jovens e adultos do ensino médio no turno vespertino. A turma era composta por nove estudantes com idades compreendidas entre 21 e 45 anos, que frequentavam o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA.

A escolha dos círculos de cultura para realizar uma proposição educativa com um grupo de estudantes do PROEJA, permitiu-nos realizar um movimento de ação/reflexão-teórica/ práxis ao criar uma relação dialógica e reflexiva a qual fomentou discussões sobre as diferentes realidades que, de forma hegemônica, continuam a ser negadas pelas práxis pedagógicas conservadoras. O círculo de cultura é caracterizado por Freire (2014a, 1994) como espaço em que dialogicamente se ensina e aprende. Um espaço onde não se transfere conhecimento, mas se produz conhecimento baseado nos saberes, nas experiências, nas histórias de vida do(a) educando(a) e do(a) educador(a). Um espaço que possibilita que cada

um(a) construa novas hipóteses de leitura de mundo. É um espaço dinâmico que se traduz num processo teórico e prático de pesquisa, vivências e construção coletiva de saberes.

Os círculos de cultura foram desenvolvidos durante um ano letivo, com base no calendário escolar e cada encontro tinha a duração de noventa minutos. Como instrumentos de pesquisa, utilizamos entrevistas semiestruturadas e as conversas derivadas dos círculos de cultura que foram gravadas e transcritas. Os textos transcritos foram revisados pelas/os entrevistadas/os o que nos possibilitou retomar aos registros e refletir sobre as informações a serem analisadas. Para a análise e interpretação dos diálogos, recorreremos à literatura teórica considerada relevante ao estudo crítico dos discursos.

As entrevistas e dos diálogos foram analisados à luz da pesquisa qualitativa por favorecer a “apreensão das “realidades múltiplas”, ao recusar a possibilidade de uma realidade unívoca e construída para sempre, esse recurso exercita a pluralidade dialógica já na coleta de informações” (MACEDO, 2010, p.117). O descortinar derealidades múltiplas viabilizou a análise de um conjunto de opiniões e representações sociais e culturais sobre o tema de modo que potencializou o foco da investigação.

Ao consideramos o contexto cultural das/os educandos(as), as trocas simbólicas partilhadas durante as práxis dos círculos de cultura percebeu-se a aproximação entre os discursos instituídos pela educação, sociedade e os efeitos de sentido por elas produzidos.

Para analisarmos os discursos dos alunos que fazem parte do círculo de cultura, recorreremos a Verón (1980). O autor baseia a sua teoria do discurso em dois fundamentos: o de que a produção de sentido está relacionada às questões sociais e que o fenômeno social é um processo de produção de sentido. “Se o social atravessa as matérias significantes, inclusive a da linguagem, se todo sentido é social, inclusive o produzido pela atividade da linguagem”, então o sentido é de natureza social e está em toda a parte (VERÓN, 1980, p. 175). Inerente à produção dos discursos sociais, este autor leva também em consideração a questão ideológica por estarem contidas nas condições de produção dos discursos sociais, assim como o poder e o que dele deriva, nos efeitos discursivos ou, conforme o próprio autor, “às gramáticas de reconhecimento”.

O autor considera que o universo social não se reduz, somente, ao ideológico ou ao poder. No seu entender na “rede semiótica, sistemas heterogêneos de determinação se entrecruzam” (VERÓN, 1980,p.192). O autor esclarece que os significados de ‘ideológico’ e ‘poder’ remetem a dimensões de análise dos fenômenos sociais, e “não às ‘coisas’ ou

‘instâncias’ que teriam um ‘lugar’ na topografia social” (p.192). Isto é, a leitura ideológica ou de poder, está presente em um sistema que considera os rituais, comportamentos e, de forma similar, há um agenciamento da gestualidade cotidiana.

Iniciamos o trabalho com os círculos com uma turma de nove estudantes que apresenta uma característica comum entre os membros do grupo, todos(as) pertencem a mesma classe social. São pobres e a maioria passa por muitas precariedades e privações. Residem na periferia urbana de Salvador, espaço em que o índice de desemprego é um sério problema. O grupo era composto por oito mulheres e um homem. As mulheres se autodefiniram como “negras, pobres, desempregadas”. E o homem se autodefiniu como “uma pessoa simples, sensível e acessível a todos.” Todos(as) estão desempregados(as) e, a possibilidade de frequentarem a escola depende do apoio familiar, uma vez que maioria reside na casa dos pais ou parentes. Toda a turma comunga de alguma crença religiosa, entretanto, a maioria é evangélica e testemunha de Jeová, umas católicas e nenhuma, declaradamente do candomblé. Com relação ao estado civil, duas são casadas, com filhos e duas solteiras com filhos.

Os primeiros contatos, que antecederam a prática dos círculos de cultura, iniciaram-se com entrevistas semiestruturadas individuais e coletivas com o objetivo de nos aproximarmos da realidade do grupo e iniciarmos a investigação temática. Após estas conversas iniciais, foi decidido, coletivamente, os temas ou palavras geradoras a serem tratadas nos próximos encontros.

A partir desse momento, as pesquisadoras delinearão o planejamento dos círculos de cultura de modo sistematizado, mas flexível, com a intenção de contemplar as singularidades de cada participante, possibilitar a partilha de experiências e a construção de conhecimento. Este planejamento possibilitou-nos, ainda, reservar um espaço para que fossem realizadas reflexões críticas acerca dos dados registrados e, assim, sugerir ao grupo outros temas que aprofundavam as questões levantadas durante os diálogos circulares.

Para apreendermos a leitura de mundo dos educandos(as), no decorrer dos círculos de cultura, optamos por utilizar recursos pedagógicos e metodológicos com o objetivo de descortinar e valorizar as experiências corporais e educacionais da vida cotidiana, exteriorizadas pelas falas, silêncios, gestos/mímicas, expressão de sentimentos, entre outras. Esses recursos consistiam na dinâmica de exercícios corporais, momentos de meditação para descontração, ao mesmo tempo pretendiam fazer emergir significados e discursos encarnados no corpo. Por meio de leitura de poemas, imagens e vídeos, observamos os conhecimentos prévios do grupo e formulamos a problematização dos temas a serem debatidos. A escolha dos recursos

e a sua concretização nos auxiliaram a refletir para desconstruir conceitos hegemônicos de mitos, tabus sociais, culturais, corporais e sexuais estruturados em relações de poder que permeiam as vivências e expressões da vida contemporânea.

Cabe ressaltar que esta investigação é parte de um estudo doutoral. Neste artigo, nos debruçamos sobre a conceituação dos círculos de cultura de Freire a partir de um dos quatro círculos de cultura em que se refletiu sobre questões direcionadas à educação formal, provocadas pelo curta-metragem *Alike*. Como elementos para a reflexão, escolhemos as seguintes palavras geradoras: educação, criatividade e transformação. Compreendemos que os círculos de cultura podem proporcionar uma práxis educativa transformadora ao oportunizar um fazer pedagógico de perspectiva emancipadora na educação de jovens e adultos.

Círculo de Cultura: uma perspectiva educacional emancipatória

Freire (1987 2014b) construiu uma reflexão e práxis educativa - por nós considerada práxis pedagógica - que possibilitou desestabilizar e criticar as bases do conhecimento pedagógico hegemônico. Este autor se debruçou sobre propostas de alfabetização para educar, especialmente, trabalhadores e camponeses oprimidos. Além disso, o educador efetivou uma proposta pedagógica firmada por uma práxis humanista, na qual os oprimidos se reconhecem como protagonistas da sua educação e da construção dos seus saberes, conhecimentos e cultura. Nas palavras de Arroyo (2014), Freire conseguiu captar a presença e os movimentos populares desses sujeitos e, por isso, tornar a educação um processo de humanização que não tinha a pretensão de instituir um conjunto de métodos, mas ‘reeducar a sensibilidade pedagógica’.

A reeducação da sensibilidade pedagógica propõe outro caminho para a educação que não se centra no como educar “mas como se educam, nem como ensinar-lhes, mas como aprendem, nem como socializá-los, mas como se socializam, como se afirmam e se formam como sujeitos, culturais, cognitivos, éticos, políticos que são.” (ARROYO, 2014, p.27). Os círculos de cultura elaborados por Freire partem desse princípio e foram exaustivamente utilizados pelo autor durante o seu percurso de educador.

Assim, compreendemos os círculos de cultura como uma possibilidade pedagógica pertinente para a educação de jovens e adultos ao permitir contextualizar as especificidades e conflitualidades sociais, culturais, políticas, históricas, afetivas inerentes a esses sujeitos e

possibilitar fazer emergir experiências até então ausentes do cotidiano escolar e da práxis pedagógica.

Nesse contexto, propomos uma reflexão a partir dos círculos de cultura em uma turma do segundo ano do ensino médio – PROEJA a partir do tema gerador *Alike*: educação, criatividade e transformação”. A proposta foi realizada em cinco encontros em que questionamos um fazer pedagógico marcado pela predominância de práxis hegemônicas.

Iniciamos o nosso encontro com o curta-metragem *Alike* (2015). Essa animação relata a relação entre um pai e um filho num cotidiano limitado por rotinas impostas. Ora no trabalho, ora na escola, as normas e convenções sociais instituídas deixam claro um modo de viver padronizado que reprime a criatividade das crianças e dos adultos. Por isso, *Alike* nos convida a resgatarmos os motivos para expressarmos as nossas cores, singularidades, sonhos, criatividades, potencialidades que compõem a nossa humanidade.

Os diálogos e reflexões que surgiram após a visualização do curta-metragem, direcionaram-se para a experiência educativa e escolar dos (as) educandos (as) que relataram as inúmeras experiências matizadas por várias tonalidades.

Uma das questões abordadas, durante o círculo de cultura, referiu-se à crítica das pedagogias escolares instituídas por critérios rígidos, que não reconhecem a “validade dos saberes, dos modos de pensar e de pensar-se e de educar-se que os educandos levam à escola” (ARROYO, 2014, p.33).

Compreendemos que a escola está repleta de saberes, tempos e espaços diversificados, no entanto, subordinados a lógicas normativas e formas rígidas que produzem a homogeneização, originando perdas e ausências (SANTOS 1996). Por isso, o ensino e aprendizagem no espaço escolar ficam prejudicados ao ser valorizado, apenas, um tipo de saber em detrimento daqueles encarnados nos sujeitos.

Nessa perspectiva, Freire (2014a) aponta a necessidade de que não podemos inferiorizar ou subestimar as mais variadas compreensões de mundo, manifestadas pelos “saberes da experiência feitos” que os educandos trazem consigo e, como indica, negar os saberes que surgem da experiência sociocultural constitui-se em um,

[...] erro científico e a expressão inequívoca da presença de uma ideologia elitista. Talvez seja mesmo o fundo ideológico escondido, oculto, opacizando

a realidade objetiva, de um lado, e fazendo, do outro, míopes os negadores do saber popular, que os induz ao erro científico. Em última análise, é essa “miopia” que, constituindo-se em obstáculo ideológico, provoca um erro epistemológico (FREIRE 2014a, p.117).

O autor assegura não ser possível fundamentar a práxis educativa somente pelo senso-comum, como também não é possível criar uma práxis educativa que suprima o “saber da experiência feito” e partir somente de um conhecimento sistematizado.

Podemos perceber a concretização do pensamento de Freire nas falas das entrevistadas que fizeram parte do círculo de leitura. Quando a educanda Lara afirmou:

[...] a escola não estimula, não dá abertura para você fazer diferente, tem que seguir um currículo fechado. Na aula de português é importante ter visão dos escritores [...] para mim é difícil, quero escrever a minha história. Na aula de história tenho saber muitas histórias. Preciso aprender, mas eu tenho uma história pra contar, pra escrever é a minha história de vida.

A educanda Maria reitera a fala do escritor quando demonstra, por meio do discurso, a angústia de não vê sua humanidade, sua experiência de vida como elemento importante no próprio processo de aprendizagem.

[...] na escola é preciso aprender coisas de várias matérias. Tenho dificuldade, não sei escrever muito. Não sei por que preciso aprender tanta coisa que não precisamos na vida. Pra prova decoro e depois esqueço tudo. [...] vendia produtos de beleza, administrava as vendas, na aula não entendo a matemática, as contas.

Certa inflexibilidade pedagógica é destacada pelos (as) educandos (as). Reconhecem a existência de um currículo fechado que não possibilita trabalhar os conteúdos de uma forma mais criativa, na qual sejam contempladas outras formas de conhecimento, como por exemplo, a utilização da riqueza das experiências de vida como uma maneira de ampliar as perspectivas de mundo.

A esse respeito, Santos (2007b) observa a importância de forjar um conhecimento que considere o conhecimento do cotidiano escolar, social, comunitário, no intuito de potencializar a experiência como um elemento integrante do conhecimento. Para o autor, a emancipação epistemológica e social ocorrem quando a expressão do conhecimento-emancipação não se fixa somente na denúncia e, articula a experiência e a interlocução dos vários conhecimentos – a ecologia dos saberes, o conhecimento do senso comum, a solidariedade, a tradução, a ruptura epistemológica (SANTOS, 2007b).

A práxis do círculo de cultura pode possibilitar a expressão do conhecimento-emancipação, pois estabelece uma ligação entre os saberes locais e os conhecimentos universais, com o objetivo de problematizar, refletir e teorizar criticamente questões que surgem da realidade sociocultural e econômica, dos conflitos e contradições que permeiam as relações do cotidiano.

O que vamos tentar fazer é um uso contra-hegemônico da ciência hegemônica. Ou seja, a possibilidade de que a ciência entre não como monocultura mas como parte de uma ecologia mais ampla de saberes, em que o saber científico possa dialogar com o saber laico, com o saber popular, com o saber dos indígenas, com o saber das populações urbanas marginais, com o saber do camponês. Isso não significa que tudo vale o mesmo (SANTOS, 2007b, p.33).

Na concepção de Santos, o saber científico deixa de ser supervalorizado e o senso comum é ressignificado como um conhecimento que possibilite identificar as ausências, potencializar as emergências e promover o diálogo recíproco entre os saberes. Consideramos que a práxis do círculo de cultura pode potencializar reflexões e ações contra-hegemônicas, ao reconhecer o senso comum e o conhecimento científico como saberes e fazeres credíveis, que não se opõem ao desperdício de experiências de vida e de experiências socioculturais. Ao contrário, possibilitam democratizar as relações de poder presentes no cotidiano escolar e a viabilizarem outros caminhos para o despontar da emancipação. Como Santos (2002, p.88-89) argumenta:

A mais importante de todas é o conhecimento do senso comum, o conhecimento vulgar e prático com que no cotidiano orientamos as nossas ações e damos sentido à nossa vida [...] a ciência pós-moderna procura reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo.

Arroyo (2014) explica que algumas pedagogias escolares coíbem e ignoram a troca de experiências e interpretações de vida. Por vezes, até tornam o saber e o sentir do Outro como algo inferior, pois o conhecimento está atrelado a um padrão de saber dicotomizado pelo poder, dominação/subordinação que impõe práxis educativas predominantemente homogêneas, carregadas de classificações e hierarquizações.

Há uma história de tensões entre pedagogias, no padrão poder/saber, dominação libertação. Essas formas de pensar os Outros estão incrustadas no pensamento educacional. Como crianças, adolescentes, jovens ou adultos populares serão pensados como inferiores ao chegarem às escolas e universidades, ao ser reprovados por com problemas de aprendizagem ou de condutas, valores. [...] Mostram que carregam vivências de opressão segregação, de tratados inferiorizantes. Mostram também como desconstroem as formas como foram pensados e os processos/pedagogias com que foram tratados como inexistentes [...] (ARROYO, 2014, p. 39).

O educando Luan, um dos participantes do círculos de aprendizagem contesta o pensamento que os rotula como inferiores,

A inferioridade vem da diferença que fazem entre a gente. Eu venho da periferia, sou pobre, negro, estudo na escola pública. A escola ensina a ignorar a diferença, o que é muito comum o preconceito. Toda essa opressão que acontece na escola, onde a pessoa que tem o “requisito” mais alto não se dá com o tem mais baixo. A pessoa mais inteligente não quer andar com aquela que tem dificuldade de aprender. O professor não escuta as nossas dificuldades, a nossa história, medos, a gente só tem que dominar o saber do livro. E aí onde entra a vida?

A proposta dos círculos de cultura permitiu-nos, pensar numa educação baseada numa práxis comprometida com a transformação social, em que o objetivo central era tornar o oprimido como sujeito protagonista da sua história. Ou seja, uma práxis que possibilitasse aflorar a sensibilidade pedagógica e entender os (as) educandos (as), em situação de opressão, como sujeitos da educação, capazes de partilhar e construir saberes, conhecimentos, valores e cultura (FREIRE, 1987; ARROYO, 2014).

Pensar a educação a partir da perspectiva defendida pelos autores acima citados, possibilita romper com a compreensão das ‘situações existenciais’, isto é, entrelaçar a consciência de si mesmo à compreensão de si mesmo no meio social, o ser individual e coletivo de Gramsci (2001). O filósofo evidencia a importância de uma pedagogia dialética, na qual o ser individual ao estabelecer uma relação contínua com o ambiente cultural, torna-se “ [...] consciente de que a sua personalidade não se limita a sua individualidade física, mas é uma relação social ativa de modificação do ambiente cultural” (GRAMSCI, 1999 p.400). A transição da classe subalterna à classe hegemônica, assim como da cultura fragmentada à ‘unidade cultural-social’ é possibilitada quando os interesses particulares são superados. Esse movimento é iniciado no ser individual e por meio da organização da massa de conhecimento cria-se um espaço coletivo que nos incita ao diálogo, autoconhecimento e discussão.

A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de ‘hegemonias’ políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual a teoria e a prática finalmente se unificam (GRAMSCI, 1999, p. 103).

Neste sentido, a práxis do círculo de cultura questionou a reprodução de uma educação hegemônica e elitista que contribuiu para a formação da subalternidade, ao invés de perspectivar a liberdade individual e coletiva, portanto, perspectivar uma outra sociedade. Dentro dessa concepção, as práxis pedagógicas, deveriam compreender o ser humano como inconcluso, imaginativo e curioso, que ‘tomando distância’ de si mesmo e da vida se interroga sobre a realidade concreta e não determinada por conhecimentos científicos já formalizados.

Na visualização do curta-metragem *Alike*, a crítica a uma educação hegemônica surgiu com a questão das cores dos personagens, todos cinzentos, absorvidos por uma rotina entediante. A educanda Leila observou a cor cinzenta das personagens e explicou,

Você sabe, tudo igual. Eu já tenho o ensino médio, agora estou no PROEJA e a minha cor está quase apagadinha se apagando, não sinto a relação entre coisas que aprendo aqui e a minha vida lá fora. Na escola tá difícil, o ensino tá difícil. Você tá sentada a olhar pro quadro, a ouvir pró, o ensino tá ultrapassado. Eu já

trabalhei, [...] tenho outras experiências, aqui é pra buscar um trabalho melhor [...]. Você sabe quando antes de entrar pra escola era um arco-íris, agora tou verde murcho, porque aqui e até na vida, na família, lá fora você é mais um. Pra mim o verde é a cor da esperança.

A educanda Nabele, também faz um comentário sobre esse tema,

[...] a minha cor já foi azul da cor do céu, do mar. Mas agora eu não reconheço mais a cor, a gente se esforça, mas somos pressionados pelos professores, a gente desmotiva por alguns nem deixam a gente falar, nós temos as ideias mas não são valorizadas é o que está pronto, é muita falta de cor na educação, sabe!

Para contrariar essa lógica hegemônica, no círculo de cultura, trabalhamos com temas transversais e abertos, pois na maioria das vezes, os temas debatidos surgem dos “saberes da experiência feitos” dos (as) educandos (as), considerados do senso comum por expressarem saberes culturais, sociais, religiosos e histórias de vida (FREIRE, 2014a). Consideramos que esses saberes enriquecem os diálogos circulares ao serem integrados por uma práxis que não desperdiça as experiências da vida e do processo educativo.

A proposição pedagógica forjada por Freire dá ênfase a aspectos como criatividade, além de visibilizar outros sentidos e tonalidades no processo de ensinar e aprender. Quando são percebidas as situações, o que nos oprime, passamos a ter consciência do percebido-destacado e o ser humano encontra um incentivo para agir em busca do inédito viável (FREIRE, 2014a).

A busca pelo ‘inédito viável’ possibilita-nos aceder a um processo criativo, de criação, recriação, invenção, reinvenção, pois segundo Freire (2014b), a ação criativa do sujeito expressa-se pela sua maneira de ler o mundo. Para o autor, a criatividade e a ação criativa estão relacionadas com a práxis problematizadora, expressa por uma concepção de educação que instiga um pensar, sentir, agir consagrado pelo processo de libertação de ações domesticadoras, as quais coisificam o sujeito.

Daí surge a ‘criatividade libertadora’ como condição humana, a qual fomenta um estado de consciência crítica e se expressa pela capacidade de um sujeito singular e inconcluso criar, agir e transformar a realidade. O curta *Alike* sugere uma busca criativa para transformarmos a nossa realidade. Neste ponto, Luan argumenta:

[...] fazemos tudo no automático, como no vídeo, vamos pra escola, no trabalho com cara cansada, um tédio, sem cor. As coisas não vão bem, mas não paramos pra pensar e buscar outra forma de resolver a nossa situação. Me vejo como alguém que pertence às artes em geral, sou um bom escritor, não pra aqui (escola). Quero escrever sobre a questão da droga, prostituição realidade que conheço. Eu já escrevi um peça de teatro. Quero aprender mais sobre escrita e desenvolver esse meu lado criativo.

Maria continua o diálogo discutido sobre a necessidade de a escola se envolver com os alunos para além das necessidades intelectuais. A aluna sente falta do envolvimento da escola em questões que ultrapassam seus muros, questões sobre a vidas daqueles que ocupam as salas de aula:

[...] sou criativa a resolver os problemas da vida, são muitos, muito sofrido [...]. Sempre precisei dar um jeito, como o pai do menino que começou a imitar o homem que toca violino, procuro a minha cor, colorir meus estudos colorir a minha família. A escola precisa de estar mais aberta para as diferenças. Fazer atividades e encontros como estes, porque a gente precisa conversar sobre estas coisas pra viver melhor.

Reconhecemos que a educação não é neutra (FREIRE, 2014a, SANTOS, 1996). Ela estabelece uma relação com o mundo e possibilita-nos uma práxis que busca por uma libertação autêntica – a humanização – a qual nos remete para o ‘ser mais’. Nessa práxis, homens e mulheres são vistos como seres inacabados e, ao mesmo tempo, integrais, que se reconstroem ao longo da história, recriam a sua existência ao longo da vida, por meio do trabalho, dos conflitos, do amor, na convivência com o outro. É neste movimento, nesta busca incessante, que o ser humano se lança na aventura de se conhecer e de ser mais (FREIRE, 2014a). Para esta perspectiva, a educação deverá estimular meios criativos e alternativos para uma busca emancipadora que se fundada numa atitude crítica e comprometida com a práxis.

Freire (2014a) considera a educação como um ‘que fazer permanente’ a qual possibilita o emergir da consciência para que se torne um processo contínuo e permanente, um percurso que envolve crítica e autocrítica na elaboração de conhecimento. É na travessia desse processo que mulheres e homens vivem uma permanente tensão entre a humanização, ser mais e, a desumanização, ser menos, a primeira considerada como vocação humana e a segunda a distorção da vocação. A vocação de ser mais só se concretiza quando as injustiças, as

explorações, as opressões, as violências forem substituídas pelos fundamentos da liberdade e justiça, possibilitando, assim, a recuperação da humanidade daqueles que se encontram oprimidos, conforme anuncia o autor:

[...] se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos. (FREIRE, 1987, p. 30)

Durante a visualização do *Alike* e posterior reflexão sobre uma educação hegemônica, procuramos entender a tensão entre humanização e desumanização existente na vida em geral. Consideramos que essas tensões provêm da visão determinista do processo histórico que nos remete para a indiferença face ao sofrimento e violência provocados pelo domínio da exploração capitalista. Esta situação desumana leva-nos a pensar que estamos submetidos a uma espécie de destino implacável que anula a nossa consciência, criatividade e vontade de transformar.

Nas palavras de Santos (1996), ao ser desvalorizado o passado em benefício de um futuro supostamente radioso, o tempo presente acaba por ser acometido por uma permanente “banalização” e a “trivialização” do sofrimento humano e dos conflitos socioeconômicos e políticos. Consequentemente, essa “trivialização traduz-se na morte do espanto e da indignação. E, esta na morte do inconformismo e da rebeldia” (SANTOS 1996, p.16). Daí o grande desafio para a construção de uma educação emancipatória seja o de revelar a conflitualidade do passado, por meio de imagens desestabilizadoras e, "recuperar a capacidade de espanto e de indignação e orientá-la para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes" (SANTOS, 1996, p.17).

Autores como Freire (2014a), Santos (1996) e Arroyo (2014) deixam claro que é preciso compreender a complexidade histórica para que não fiquemos submetidos a determinações hegemônicas, aprisionados por parâmetros teóricos sobre a compreensão do ser humano no mundo. A ideia central dos autores é tomar a complexidade histórica como uma possibilidade de construção humana, de conceber outras formas de ser e estar no mundo e de organizar a cultura e as instituições. Complexidade essa que se traduz em um desafio para uma educação que aponte novas alternativas para a existência humana.

A conflitualidade do passado convida-nos a pensar o presente de forma crítica, manifestado pela experiência de decisão, de ruptura e, também, por um estímulo à conflitualidade de conhecimentos que não se esgotam numa só visão, mas sim na diversidade de formas de conhecer protagonizadas pelos diferentes grupos sociais (SANTOS, 1996).

No contexto destas ideias, apontamos ser essencial que uma educação emancipatória reinvente outros processos de racionalidade. Outra racionalidade, isto é, um conhecimento útil e comprometido com as questões e os problemas da sociedade atual.

Santos (2007b, p.25) evidencia que um dos entraves para o exercício de uma educação emancipadora é provocado por uma forma de raciocínio, por ele denominado de “[...] razão indolente, preguiçosa, que se considera única, exclusiva, e que não se exercita o suficiente para poder ver a riqueza inesgotável do mundo.” Essa “razão indolente, preguiçosa” é expressado por um conhecimento reducionista, linear, simétrico, pautado por um sistema hierárquico que causa distintos processos de “estar fora”, cria formas de “não existência” e “de ausências” (SANTOS,2007b).

Sobre o “estar fora”, a fala da estudante Evely está imbuída da certeza de que suas experiências de vida em nada corroboram para seu processo de aprendizagem na escola, percebe-se o quanto a jovem sente-se invisibilizada no ambiente escolar.

Eu nunca me senti valorizada, o meu saber aqui não conta, a minha experiência da vida muito menos. Sou negra, baiana, pobre e da periferia. Não sei muita coisa da escola, mas sei que isso da minha origem não ajuda agente chegar onde quer chegar.

Como alternativa a uma racionalidade preguiçosa propõem-se novas possibilidades de criar práxis educacionais que objetivem vivências criativas e transformadoras, isto é, fazer com que a diversidade da realidade que está ausente nos contextos educativos se torne presente, “o que está ausente esteja presente, que as experiências que já existem, mas são invisíveis e não críveis estejam disponíveis; ou seja, transformar os objetos ausentes em objetos presentes” (SANTOS, 2007,p.32). Leila, outra participante dos círculos, comunga dessa ideia:

[...] transformar, não fazer igual, agente já viu que não dá certo. A educação tá aí pra nos abrir pro mundo e pra nós mostramos o nosso mundo, as nossas cores. A gente precisa aprender a ouvir, a gente pensa que somos diferentes no final quando cada um fala mostra o que todos aqui sentimos medo, frustração,

raiva. Todo o mundo tem obstáculos, a gente passa por trancos e barrancos...
Mas temos a esperança!

Entendemos os círculos de cultura como uma alternativa aos modos de racionalidade hegemônicos, ao se constituírem em espaços que permitem anunciar a invisibilidade e, assim, denunciarem as desigualdades, exclusões e opressões potencializadas por dinâmicas de dominação social. Os círculos são um espaço de encontro, em que dialogicamente se ensina e aprende, em vez da justaposição ou da superposição de conhecimento, constroem-se saberes, permitindo que os educandos elaborem os seus pressupostos de leitura do mundo (FREIRE, 2014a).

Ao longo do texto, trouxemos as vozes dos educandos (as) e autores com o intuito de reforçar a práxis do círculo de cultura como uma possibilidade educacional emancipatória capaz de resgatar as experiências ausentes e negadas por uma escola composta, na maioria das vezes, por uma estrutura rígida, subordinada a uma cultura dominante que não reconhece outros modos culturais de pensar, agir e sentir.

A práxis do círculo de cultura nos sugere transformação, um modo criativo de fazer educação, o qual possibilitou aos educandos (as) que expressem as suas leituras de mundo e, principalmente, criar oportunidades de escuta e elaboração de novas sínteses.

Considerações Finais

Neste artigo, nos propusemos pensar a vida e a educação por meio de uma lógica diferenciada do que está posto hegemonicamente no fazer pedagógico de uma escola pública situada em um quilombo urbano de Salvador, Bahia, Brasil. A localidade em que a escola está situada conserva muitas simbologias. O lugar é considerado, para além do princípio do espaço geográfico e o do espaço antropológico, este é considerado como espaço existencial, ou seja, um lugar relacional do ser humano com o mundo e com os outros.

Para o desenvolvimento do trabalho, nos baseamos na teoria e na práxis educacional desenvolvida pelo educador brasileiro Paulo Freire, especialmente em seus escritos sobre os círculos de cultura como práxis, bem como a proposta de, ao renovar a teoria crítica, reinventar

a emancipação social. Ao fazer isso, ousamos pontuar a práxis dos círculos de cultura como uma proposição epistemológica que cria conhecimentos, práxis e saberes outros, considera o universo e os conhecimentos dos sujeitos da história, no caso, os estudantes do PROEJA de uma escola de Salvador localizada em um território de quilombo urbano na parte central da cidade.

Uma das estratégias que utilizamos no decorrer do processo foi a exibição do curta-metragem *Alikee* posteriormente promovemos discussões a partir do curta que foram importantes como estímulos para desconstruir conceitos hegemônicos estruturados por relações de poder que permeiam as vivências e expressões educativas e pedagógicas do cotidiano escolar. A escolha dos círculos de cultura se tornou uma alternativa pedagógica potente para a transformação do fazer pedagógico hegemônico para uma práxis outra, diferente e transformadora. A nova abordagem pedagógica proporcionou o compartilhar histórias, fragmentos de histórias de vida dos educandos e educadora, experiências do cotidiano. Os círculos deram oportunidade para que visões de mundo definidas como ‘simples’ fossem ampliadas para uma práxis consciente e crítica da realidade, de si mesmo e das possíveis relações com conhecimento do mundo.

Os círculos de cultura criaram um espaço novo na escola ao darem chance aos(as) educandos(as) de criticarem a postura reprodutiva e reducionista da escola, de determinados conteúdos e conhecimentos, de como eles são repassados e de como contribuem para a formação da subalternidade, ao invés de perspectivar a liberdade individual e coletiva, portanto, projetar uma outra sociedade. Esta proposta oportunizou, nas palavras de Luan, “um conhecimento de mim mesmo e ampliou a minha consciência. Quando mudo internamente a minha ação no cotidiano, na sociedade é diferente, mais consciente das relações, política, cultura, economia, que me estão envolvendo e me influenciando.”

Com efeito, os círculos de cultura são compreendidos como práxis e, portanto, não apenas como uma possibilidade metodológica e/ou didática, mas sim, como um conjunto de indicações teórico-metodológicas que permitem reconhecer a visão de mundo, a realidade concreta e reinventar outras formas de construção de conhecimento. Por tudo isto, os consideramos como uma práxis que tende à emancipação, pois o (a) educando (a) é o protagonista do seu processo de conhecimento, é um sujeito ativo que participa de forma crítica e criativa em todas as dimensões da vida social. As relações estabelecidas entre educandos e educadores tornam-se mais horizontais e solidárias, ou seja, não existe sobreposição e hierarquização entre os sujeitos e os seus respectivos saberes. Além disso, importa considerar

que essa práxis situada é uma práxis afetiva, em que o (a) educando (a) e o (a) educador (a) se tornam seres humanos plenos e integrais. Nas palavras de Gramsci, omnilaterais, ou seja, dotados de sentimentos, emoções, razões, seres que aprendem a sentir, escutar, sensibilizar, conhecer, refletir, intervir e recriar o próprio ser, conseqüente e conscientemente, as relações cotidianas e o mundo.

CAP. 5 – ARTIGO 3

CORPOS, AFETOS E SEXUALIDADES: OS CÍRCULOS DE CULTURA COMO POSSIBILIDADE DE EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Resumo: O texto propõe, por meio do processo teórico e prático dos círculos de cultura, refletir sobre os temas geradores: corpos, afetos e sexualidades com o objetivo de questionar práticas pedagógicas conservadoras que nos direcionam a determinados padrões de comportamento e concepções sobre os temas mencionados. Os círculos de cultura foram desenvolvidos numa turma de educação de jovens e adultos – PROJEA – de uma escola situada num quilombo urbano de Salvador e, a partir dessa interação educacional apresentamos alguns dos resultados desta investigação propositiva, baseados em entrevistas e conversas que relatam modos e linguagens que ajudam a compreender os temas geradores no ambiente escolar. Isso nos permitiu apontar e potencializar uma (re)construção e afirmação de uma educação direcionada para uma formação mais humana, ao questionar os marcos hegemônicos da sociedade e possibilitar a formação de uma cidadania capaz de promover a emancipação.

Palavras-chave: educação, corpos, afetos, sexualidades

Bodies, affections and sexualities: the culture circles as a possibility of emancipatory education

Abstract: The text proposes, through the theoretical and practical process of cultural circles, to reflect on the generative themes: bodies, affections and sexualities with the objective of questioning conservative pedagogical practices that guide us to certain patterns of behavior and conceptions about the mentioned themes. The culture circles were thus developed in a youth and adult education group - PROJEA - of a school located in an urban quilombo of Salvador and, from this educational interaction we present some of the results of this propositive investigation, based on interviews and conversations that relate modes and languages that help to understand the generating themes in the school environment. This allowed us to point out and potentiate a (re) construction and affirmation of an education directed towards a more humane formation, by questioning the hegemonic frameworks of society and enabling the formation of a citizenship capable of promoting emancipation.

Keywords: education, bodies, affections, sexualities

Cuerpos, afectos y sexualidades: los círculos de cultura como posibilidad de educación emancipatoria

Resumen: El texto propone, a través del proceso teórico y práctico de los círculos de cultura, reflexionar sobre los temas generadores, cuerpos, afectos y sexualidades con el objetivo de cuestionar prácticas pedagógicas conservadoras que nos dirigen a determinados patrones de comportamiento y concepciones sobre los temas mencionados. Los círculos de cultura se desarrollaron en una clase de educación de jóvenes y adultos - PROJEA - de una escuela situada en un quilombo urbano de Salvador y, a partir de esa interacción educativa presentamos algunos de los resultados de esta investigación propositiva, basados en entrevistas y conversaciones que y en el caso de las mujeres. Esto nos permitió apuntar y potenciar una (re) construcción y afirmación de una educación dirigida a una formación más humana, al cuestionar los marcos hegemónicos de la sociedad y posibilitar la formación de una ciudadanía capaz de promover la emancipación.

Palabras clave: educación, cuerpos, afectos, sexualidades

Corps, affects et sexualités: les cercles de la culture comme une possibilité d'éducation émancipatoire

Résumé: Le texte propose, à travers le processus théorique et pratique des cercles culturels, de réfléchir sur les thèmes générateurs, corps, affects et sexualités dans le objectif de questionner les pratiques pédagogiques conservatrices qui nous guident vers certains comportements et conceptions sur les thèmes mentionnés. Les cercles culturels ont ainsi été développés dans un groupe d'éducation des jeunes et des adultes - PROJEA - d'une école située dans un quilombo urbain de Salvador et, à partir de cette interaction éducative, nous présentons certains des résultats de cette enquête propositionnelle. relier les modes et les langages qui aident à comprendre les thèmes générateurs dans l'environnement scolaire. Cela nous a permis de souligner et de potentialiser une (re) construction et l'affirmation d'une éducation orientée vers une formation plus humaine, en questionnant les cadres hégémoniques de la société et en permettant la formation d'une citoyenneté capable de promouvoir l'émancipation.

Mots-clés: éducation, corps, affections, sexualité

Introdução

Presente em todos os lugares, em todos os momentos da vida humana, o corpo ainda hoje permanece ausente – de forma explícita – nos debates educacionais. Vivemos socialmente pelo corpo e é através dele que nos relacionamos, aprendemos descobrimos e marcamos nossa presença no mundo, pois esta é corporal. (SILVA, 2009, p.135)

Entre a ausência e a presença, o corpo está em cena. Em vários sentidos, o tema do corpo é amplo com diversas abordagens como a antropológica, filosófica, social e artística, um terreno fértil em práticas, imagens, discursos e representações, no qual se manifesta o ser e estar do ser humano mediado por uma complexa trama de interações sociais e culturais.

Buscamos estabelecer uma compreensão ampliada do corpo nos processos educacionais, para além de sua estrutura anatômica e fisiológica, mas como um sistema simbólico que evoca múltiplas possibilidades de conhecimento – a singularidade do sujeito constituído pelos diferentes modos culturais, em diferentes épocas históricas, nas mais variadas circunstâncias políticas e económicas (LE BRETON, 2010, SILVA, 2009, ALVES, 2011). O corpo é, assim, uma realidade em permanente mudança. Inacabado, complementa-se nas relações consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

Diante desta perspectiva o texto propõe, por meio do processo teórico e prático dos círculos de cultura, refletir sobre os temas geradores corpos, afetos e sexualidades com o objetivo de questionar práticas pedagógicas conservadoras que desvalorizam o processo pelo qual devíamos aprender a matriz da humanidade relacionada-a intimamente com a existência

corporal dos seres humanos. Os círculos de cultura foram desenvolvidos numa turma de educação de jovens e adultos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROJEA – de uma escola situada num quilombo urbano de Salvador e, a partir dessa interação educacional apresentamos alguns dos resultados dessa investigação propositiva, baseados em entrevistas e conversas que relatam modos e linguagens que ajudam a compreender os temas geradores já mencionados em ambiente escolar.

O estabelecimento de uma relação dialógica e reflexiva nos possibilitou criar condições para eclodir, nos círculos de cultura, a diversidade das realidades que, de forma hegemônica, na maioria das vezes, permanecem ausentes e silenciadas, nas práticas pedagógicas conservadoras. Pretende-se, a partir de uma práxis pedagógica propositiva, fazê-las presentes evidenciar através da cumplicidade de corpos, sexualidades, afetos, aflorar e estimular os movimentos de liberdade inscritos na expressividade dos mesmos.

Consideramos o tema do corpo como central por entendermos que seus limites podem representar fronteiras e que na atualidade o ser humano é constituído por um corpo “hiper-real” que satura a realidade e as expectativas em relação a ele, tornando-o desejável e exageradamente sedutor, assim como os produtos a ele associados. (Silva, 2009). O corpo se torna então uma linguagem associada à híper-realização, ou, nas palavras de Le Breton (2010) “o corpo metaforiza o social e o social metaforiza o corpo”.

A sociedade é estruturada por um sistema simbólico que dá sentido às ações humanas e aos eventos do cotidiano. O simbolismo social é constituído desde o nascimento e, durante as etapas do crescimento, o ser humano é influenciado pelo lugar social que ocupa. Por meio da educação, ele internaliza determinada ordem simbólica, materializada nos gestos, nas posturas, na expressão dos sentimentos, nas percepções sensoriais, nos olhares, na linguagem. (LE BRETON, 2010)

Muitas vezes, a escola é permeada por discursos que insistem em reproduzir modelos de normalidade, de corpos dóceis, assexuados e descolados dos afetos. Essa lógica condiciona a visão de cultura sobre corpos a uma linguagem normativa que exclui o ser humano de sua potência humana, sua singularidade as quais estão permeadas de diferenças e diversidades, semelhanças e distanciamentos. Mas, ao tempo em que a escola tenta manter essa delimitação e exclusão dos sentidos, dos afetos, dos corpos e das sexualidade distante do ambiente escolar, os corpos gritam, uma vez que os sujeitos são compostos por todos estes

elementos e, para nós, eles deveriam ser centrais em todo o processo educativo. Este foi o foco de nossa proposição pedagógica desenvolvida em uma turma do PROEJA.

A proposição dos círculos de cultura foi a de fomentar discussões sob os seguintes pontos: conceituar o corpo na sua dimensão histórica, cultural, social e política e reconhecê-lo como fundamental no processo educacional; refletir sobre as realidades corporais delimitadas pelos discursos sociais, pelos afetos e pelas sexualidades e, finalmente, tratar do tema situado no contexto escolar específico, nas relações educativas e normativas, da escola e da sociedade.

Os encontros nos propiciaram condições relacionais importantes, em que uns e outros se expressaram, até mesmo de forma silenciosa. No decorrer do processo de um ano, alguns se ausentaram ou saíram da escola. Esses encontros, fomentaram o exercício da provocação do expressar-se, escutar os outros, refletir, experienciar e se assumir. (FREIRE, 2004).

A opção pelos círculos de cultura e do tema a partir dos corpos, afetos e sexualidades pôde abrir outros debates que, ampliados, nos levam a questionar a lógica hegemônica da educação no tempo presente, que negligencia sistematicamente a formação humana para a emancipação social. Consideramos que a educação precisa ser transformada e que essa transformação depende de uma outra forma de educar, que considere o ser humano e suas singularidades, temores, sexualidades, afetos, o corpo todo, suas referências culturais, enfim, propostas que apontam para a emancipação (FURLANI, 2009, LOURO, 2003, SILVA, 2009).

Das pedras dos caminhos às possibilidades de investigação

Esta investigação parte da pesquisa bibliográfica a qual configura os corpos, as sexualidades a partir do deslocamento de certos conceitos sociológicos, antropológicos e históricos para os aproximar das questões relativas à educação (LE BRETON, 2009, 2010; SILVA, 2009; FOUCAULT, 2000; ALVES, 2013; FURLANNI, 2009; LOURO, 2003).

Para movimentar, desacomodar e reterritorializar os sentidos e significados atribuídos aos corpos, sexualidades e afetos, realizamos uma inserção de campo – círculos de cultura – com um grupo de jovens e adultos de 21 a 45 anos do ensino profissional - PROEJA, numa escola pública estadual de um quilombo urbano de Salvador, BA/BR, durante todo o ano de 2017. Consideramos os círculos de cultura como um dispositivo teórico, prático e metodológico nesta investigação, o que confere um caráter particular deste caminhar.

Os círculos de cultura são uma expressão utilizada por Freire para denominar espaços de dialogia, espaços pedagógicos de ensinar e aprender diferenciados daqueles tradicionalmente organizados. Espaços em que possibilita-se o conhecer ao invés de transferir conhecimento, ou de acordo com Freire (2015, p. 192) espaços «em que se produzia conhecimento em lugar da justaposição ou da superposição de conhecimento feitas por educador/educadora a ou sobre o educando. Em que se construíam novas hipóteses de leitura do mundo.

Ao desenvolver os círculos de cultura, o diálogo foi o fundamento da práxis constituída nos corpos e culturas e expressos de forma diversificada. Intencionamos um espaço dialógico e corporal de ensino e aprendizagem, sem intenção da transferência de conhecimentos, e sim construção de conhecimentos a partir de saberes coletivos, em partilha, com diversas perspectivas de vida e leitura de mundo (FREIRE, 2004, 2014).

Como instrumentos de pesquisa, lançamos mão de entrevistas semi-estruturadas e das conversas derivadas dos círculos de cultura, que foram gravadas e transcritas. Os textos transcritos foram revisados e autorizados pelas entrevistadas. O processo durou um ano, respeitando o calendário escolar. Entretanto, o tempo desta pesquisa, em especial, foi de aproximadamente 2 meses, perfazendo um total de 5 encontros. Por uma questão ética, os nomes das entrevistadas são fictícios e foram escolhidos por elas.

As entrevistas foram analisadas e interpretadas à luz da pesquisa qualitativa, que não tem a intenção de contar opiniões ou pessoas, e sim explorar um conjunto de opiniões e representações sobre o tema, pois, para Gomes (2012, p.79) « a dimensão sociocultural das opiniões e representações de um grupo que tem as mesmas características costumam ter muitos pontos em comum ao mesmo tempo que apresentam singularidades próprias da biografia de cada interlocutor », o que potencializa o foco da investigação.

Iniciamos com uma turma de seis estudantes, todos vivem em condições precárias. Residem na periferia urbana de Salvador em que índice de desemprego é um sério problema.

As mulheres formavam a totalidade da turma e se autodefiniram como “negras, pobres, desempregadas”. Embora desempregadas, na família, há pessoas empregadas o que garantiu a possibilidade de frequentarem a escola. Toda a turma comungava de alguma crença religiosa, entretanto, a maioria era evangélica e testemunha de Jeová, umas católicas e nenhuma, declaradamente do candomblé. Com relação ao estado civil, duas eram casadas, com filhos e duas com filhos mas não eram casadas. A maioria reside com familiares.

Durante os círculos de cultura, foram utilizados recursos pedagógicos e metodológicos com o objetivo de descortinar experiências corporais educacionais e da vida cotidiana. Para isso, realizamos exercícios corporais, momentos de meditação, leitura de poemas, imagens e vídeos que criaram possibilidades para que todo o grupo se expressasse e, principalmente, surgiram oportunidades de escuta e elaboração de novas sínteses, enfim, uma práxis dialógica e corporal na perspectiva da emancipação. Esses recursos e ações nos auxiliaram a refletir para desconstruir conceitos hegemônicos de mitos, tabus sociais, culturais, corporais e sexuais, estruturados em relações de poder que permeiam as vivências e expressões da vida no tempo presente.

Do olhar, aos caminhos dos corpos, sexualidades e culturas: afetos educacionais

Lançada a primeira pergunta – ‘afinal o que é o corpo?’ – os olhares se voltam para o corpo com a vontade de aprofundar o conhecimento sobre o seu carácter enigmático. Leila, uma das participantes do grupo, responde: “eu já vejo o corpo assim: ele é o centro de tudo, tudo o que se passa com você o corpo grita. O corpo fala o que se está passando com você. O corpo responde para todo o mundo”.

A partir das questões e colocações surgidas nos círculos de cultura, pretendemos ir além da sua dimensão biológica, além da sua forma aparentemente universal como todos nós sentimos o corpo. Pretendemos, assim, reescrever um conhecimento que o una o corpo, que entenda a sua subjetividade e a sua sensibilidade na perspectiva da dimensão simbólica (LE BRETON, 2009;2010).

Existem inúmeras formas de experimentar a corporalidade. Existem normas, códigos, gestos, expressões de emoções de controlo do comportamento corporal, não universais ou constantes, as quais surgem de uma construção sociocultural e de um processo histórico. Le Breton (2009) afirma que o corpo é ‘uma construção simbólica, não uma realidade em si mesma’. Sob essa perspectiva, mediada pela diversidade cultural e, pela singularidade manifestada nas formas pelas quais o sujeito delas se apropriam, o corpo é moldado. Envolvido no jogo simbólico, objeto de representações e imaginários, expressa-se na vida cotidiana pela atividade perceptiva e pronuncia significações sobre o mundo. Para o sociólogo o corpo é definido como,

[...]o vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é constituída: atividades perceptivas, mas também expressão de sentimentos,

cerimoniais dos ritos de interação, conjunto de gestos e mímicas, produção da aparência, jogos sutis da sedução, técnicas do corpo, exercícios físicos, relação com a dor, com o sofrimento, etc. antes de qualquer coisa a nossa existência é corporal (LE BRETON 2010, p.7).

Os sentidos atribuídos ao corpo, imersos no campo simbólico, efetivam-se pelas relações sociais e culturais que interferem “na aquisição, manutenção ou modificação da simbólica corporal” e revelam “a amplitude da relação da condição humana com o mundo” (LE BRETON, 2009, p.15). Essas interferências imprimem marcas nos sujeitos, incorporadas por normas e modalidade intelectuais, afetivas, morais e físicas, características que provêm de um meio social e cultural particular e consolidam-se com e na educação.

A educação visa garantir condições propícias à criança para a interiorização dessa ordem simbólica. Em função da cultura corporal do seu grupo, ele modela sua linguagem, seus gestos, a expressão de seus sentimentos, suas percepções sensoriais, etc. o simbolismo enforma o corpo e lhe possibilita compreender as modalidades corporais dos outros, assim como permitir-lhe compartilhar as suas próprias (LE BRETON, 2009, p.16).

Diante do exposto, o sujeito expressa a sua singularidade oriunda de uma história pessoal contextualizada num tempo e espaço específicos, embora a sua experiência corporal seja completada pelo relacionamento com o mundo e pela presença de outras pessoas.

O autor salienta, também, as marcas, os vestígios que o “Outro [...] deixou nas fibras do nosso corpo” (LE BRETON, 2009, p.35). As marcas do ‘Outro’ no nosso corpo possibilita-nos compreender que a simbologia corporal é tecida simultaneamente pela singularidade, pelas injunções culturais e sociais ao desenhar um corpo com “traços de minha história pessoal, de uma sensibilidade que é minha, mas que contém igualmente uma dimensão que em parte me escapa, remetendo-me aos simbolismos que conferem substância ao elo social sem os quais eu não seria” (LE BRETON, 2009, p.37).

Esse simbolismo corporal é, ainda, constituído por uma cultura afetiva. Composta por um mosaico de emoções e sentimentos é vivenciada de maneira singular, ao mesmo tempo que decorre de uma aprendizagem social e da identificação com os outros. Portanto, a cultura afetiva não provêm unicamente de processos fisiológicos e psicológicos, ela apresenta “os principais esquemas de experiência e de ação sobre os quais o indivíduo tece sua conduta de acordo com a sua história pessoal, seu estilo e, notadamente sua avaliação da situação” (LE BRETON, 2009, p.12). Esses esquemas de experiência e ação tecem um ‘léxico afetivo’ marcado por mímicas e gestos que sustentam comportamentos e discursos sociais de um determinado grupo cultural.

Ao pensarmos no corpo como um símbolo da sociedade constituído por uma cultura afetiva, nos leva a pensarmos nos poderes atribuídos à sociedade. Por este motivo, o corpo é tido como um terreno fértil e mesmo central, tanto em práticas, imagens, discursos e representações sociais e culturais, apesar de, ainda hoje, ser esquecido em nos processos educativos. Por esta razão, consideramos ser imprescindível estimular uma cumplicidade com o próprio corpo e compreender que “vivemos socialmente pelo corpo e é através dele que nos relacionamos, aprendemos, descobrimos e marcamos nossa presença no mundo, pois esta é corporal” (SILVA, 2009, p.31).

Na perspectiva de Alves (2013, p.74) é necessário que a educação reconheça que “existe um saber que mora no corpo, saber que existe antes de poder ser dito em palavras”. Ou seja, olhar as pessoas na sua integralidade existencial e estar atento às necessidades do corpo para aflorar e estimular os movimentos de liberdade inscritos na expressividade do mesmo. Acreditamos ser necessário conceber uma educação que compreenda o corpo nas suas diversas dimensões – biológica, social, cultural, histórica, política, espiritual – para não negar as suas verdades, mesmo que sejam as mais elementares necessidades físicas, como o respirar profundamente, espreguiçar, praticar uma alimentação saudável, sorrir, relaxar. Compreendemos que o ser humano não é unidimensional, mas um ser integral, Silva (2009, p.47) reforça a ideia e afirma,

Para tanto, precisamos reafirmar a todo o momento a omnilateralidade do homem, negando o homem unidimensional, exigência do mundo capitalista. Frente à realidade da alienação e à produção do homem-objeto, exige-se a perspectiva da omnilateralidade, de um desenvolvimento total, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de sua satisfação.

Nesta perspectiva, contrária ao homem-objeto, põe-se o desafio de uma práxis pedagógica que privilegie a perspectiva da omnilateralidade. Uma práxis que valorize articulação de diversos saberes e fazeres, ao incorporar dança, teatro, jogos e brincadeiras, desenho, contar histórias e recitar poesia, meditar, dialogar, entre outros, podendo estes associarem-se às áreas curriculares e, permitir que os conceitos apreendidos se tornem em conhecimentos úteis e não apenas decorativos (ALVES, 2011). Um desafio epistemológico que quebra a linearidade ao considerar uma práxis centrada nas dimensões políticas, éticas e estéticas, onde a consciência e a sensibilidade emancipatória expressem o reconhecimento da totalidade das dimensões que o sujeito integra (FREIRE, 2014).

A continuidade desse desafio desenvolveu-se nos círculos de cultura, onde o diálogo foi o fundamento da práxis constituída nos corpos, afetos e sexualidades, no intuito de possibilitar a desconstrução de padrões e preconceitos. Neste aspecto, buscamos o aporte teórico de Louro (2000) sobre a questão de como vivenciamos nosso corpo e sexualidade. Inerente ao corpo, a sexualidade é uma expressão de diferença, embora não seja perceptível. A autora argumenta que mulheres e homens, em sua maioria, a consideram como algo que possuímos naturalmente. Esta perspectiva leva-nos a pensar que vivenciamos os nossos corpos e sexualidades de uma forma universal, esquecendo-nos que tanto os corpos como as sexualidades incluem dimensões singulares como a linguagem, o ritual, a fantasia, as representações, símbolos, convenções, entre outras tantas. Concordamos com esta autora quando ela afirma que corpos e sexualidades incorporam, assim, as dimensões “política e social e, são apreendidas, ou melhor, construídas ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos” (LOURO, 2000, p. 6).

Furlani (2003, p.29) evidencia que a educação formal, a escola, e informal, família, religião, mídia, “ao longo da história, tem negado a importância do corpo para satisfação e realização pessoal, o que se constitui numa maneira de reprimir a sexualidade.” A sociedade regulamenta, assim, práticas sexuais hegemônicas, nas condutas afetivas e amorosas, nas concepções do que é ser homem ou mulher, ou seja, concepções históricas que condicionam o valor humano e legitimam mecanismos opressores.

Estes conceitos que nos levam a voltar à discussão do corpo tornando-o a marca principal, porque é palpável, ao existir a necessidade de fixar a identidade.

Aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente, atribuindo significados pelas aparências e marcas. Embora, “os corpos não são, pois, tão evidentes como usualmente pensamos. Nem as identidades são decorrência direta das “evidências” dos corpos” (LOURO, 2000, p. 8). O corpo extravasa, assim, o domínio biológico, pois nele está inscrito, tal como uma história, a nossa cultura, as nossas vivências que se manifestam no olhar, no andar, no sentir, nos gestos, nas vestimentas, na comunicação, nas punições, no pensamento, na intuição, no afeto, no amor (SILVA, 2009).

No nosso entender, olhar o corpo como o óbvio e esperar que este revele somente pela marca biológica, é arriscado e ainda mais marcante quando não assumimos a ambiguidade e inconstância que atravessam a identidade. Ao termos delineado várias considerações sobre o corpo, sexualidade e afetos, enfatizamos, que é necessário enquadrá-las na sociedade e na educação para se promover uma cidadania ativa e emancipadora. Portanto corpo, sexualidade e

afetos devem ser encarados como um dos princípios organizadores da construção do percurso individual de cada cidadã e cidadão na formação das respectivas competências para o exercício pleno da cidadania. Na sociedade, as crenças associadas aos corpos e às sexualidades tendem a construir normas, muitas vezes silenciosas, que condicionam a formação de valores e de atitude que influenciam as várias expressões do comportamento (FURLANI, 2003, LOURO, 2000).

Vivências educacionais: corpos em ação e interação

A práxis vivenciada nos círculos de cultura nos permitiu enfrentar o medo de arriscar, o medo de construir junto, de construir a liberdade do fazer pedagógico. Uma abertura, de certa forma planejada, ao escolher e direcionar os temas geradores, algumas questões levantadas, as proposições de exercícios corporais e de meditação, os textos, vídeos, imagens, enfim, uma parte do repertório pedagógico, mas preche de possibilidades não dadas, e sim construídas na dialogia e na ação cotidiana.

Os encontros nos propiciaram condições relacionais importantes, em que uns e outros se expressaram, até mesmo de forma silenciosa. Quando refletimos sobre corpos e sexualidades relacionados à educação, entendemos que este é um campo saturado de produção de sentidos. Corpo e comunicação, simbólica social e língua, se entrelaçam e dão sentido aos processos discursivos. Le Breton (2009, p.42) refere que a simbólica corporal é desprezada em detrimento da língua-palavra, a qual é preferencialmente focalizada quando se trata de produção de sentido. Mas, para o autor os processos simbólicos do corpo não são independentes da palavra, pois os intercâmbios sociais estão preches de uma ambígua semântica corporal, os gestos, os olhares, as posturas, as mímicas, os distanciamentos. “O corpo não é o primo pobre da língua, mas seu parceiro homogêneo na permanente circulação de sentidos, a qual consiste na própria razão de ser do vínculo social. Nenhuma palavra existe independentemente da corporeidade que a envolve e lhe confere substância” (LE BRENTON, 2009, p.42).

Ao considerarmos o contexto cultural, os sujeitos e as trocas simbólicas estabelecidas durante a prática dos círculos de cultura, tornou-se evidente a associação entre os discursos instituídos pela educação e os efeitos de sentido por ela produzido.

Verón (1980) argumenta que a teoria do discurso se constitui num duplo enlace: a produção de sentidos está intimamente relacionada com a questão social e que o fenômeno social é um processo de produção de sentido. “Se o social atravessa as matérias significantes,

inclusive a da linguagem, se todo sentido é social, inclusive o produzido pela atividade da linguagem”, então o sentido é de natureza social e está em toda a parte (VERÓN, 1980, p. 175).

Inerente à produção dos discursos sociais este autor leva também em consideração a questão ideológica, por estarem contidas nas condições de produção dos discursos sociais, assim, como o poder e o que dele deriva nos efeitos discursivos, ou, conforme o próprio autor, às gramáticas de reconhecimento. O autor considera que no universo social não se reduz, somente, ao ideológico ou ao poder. No seu entender na “rede semiótica, sistemas heterogêneos de determinação se entrecruzam” (VERÓN, 1980,p.192). E, assim, ‘ideológico’ e ‘poder’ remetem a dimensões de análise dos fenômenos sociais, e não as “coisas” ou “instâncias” que teriam um “lugar” na topografia social” (VERÓN, 1980, p.192). Isto é, a leitura ideológica ou de poder está presente em um sistema que considera os rituais e comportamentos e, de forma similar, há um agenciamento da gestualidade cotidiana.

Reconhecemos o simbolismo corporal como um sistema de comunicação, “um vínculo ente o eu e o mundo ou entre o eu e a consciência própria”, embora se diferencie da língua, concebida por “uma metódica combinação de sons e de significados e acordo com regras estritas de composição tanto para sua enformação quanto para a pronúncia” (LE BRETON, 2009, p.45).

Os discursos são compreendidos do ponto de vista do sentido ao considerarmos as linguagens, as significações sociais, a semântica do corpo e os sujeitos em interação que participam de forma ativa e interferem na construção discursiva.

Durante a vivência dos círculos de cultura optamos pela flexibilidade e a heterogeneidade das falas e das práticas para ampliar a discussão das diversas construções corporais que permeiam o nosso cotidiano e os processos educativos, ambos subordinados a valores, produções históricas, culturais, políticas. Este modo de interagir nos possibilitou abrir para que as várias histórias, experiências ou visões de um mesmo fato fossem reconhecidas.

Para tal recorreremos ao poema “Janela sobre o corpo” de Galeano (2017, p. 138) com o intuito de refletir sobre os significados e construções do corpo e da sexualidade na esfera relacional do cotidiano social e escolar.

A igreja diz: o corpo é uma culpa.
A ciência diz: o corpo é uma máquina.
A publicidade diz: o corpo é um negócio.
O corpo diz: sou uma festa.

Com base nas percepções e interpretações do poema, oferecidas pelas participantes dos círculos de cultura, desenvolvemos uma reflexão que nos possibilitou ampliar as formas de sentir e pensar o próprio corpo e o corpo do outro, bem como algumas ideias sobre afetos e sexualidades. Apresentamos, assim, a interpretação de cada frase do poema, por meio das colocações e falas pronunciadas pelas participantes, ao mesmo tempo que trazemos para o diálogo os estudos de alguns autores e autoras.

A igreja diz: o corpo é uma culpa

Não somente para a igreja. No tempo presente, é recorrente falas como a entrevistada Leila, católica. Para ela “a igreja católica condena muito o corpo, ele é um pecado” e não somente para o catolicismo. O ‘corpo pecado’ nasce de um discurso religioso, específico da visão judaico-cristã, que intensifica a dualidade entre corpo e alma e atribuiu uma hierarquia e significados valorativos distintos. Esse dualismo é expressado por duas polaridades: a alma é considerada positiva, definida pela virtude e pelo espírito; o corpo é considerado negativo, definido pela matéria-carne e pelo pecado. Consequentemente, o corpo e os prazeres oriundos das vivências sexuais tornaram-se alvo de uma visão negativa (FURLANI, 2003).

A entrevistada Maria, evangélica, ilustra essa ideia: “o sexo é um pecado, começa na história de Adão e Eva, é o que pastor fala”. Nesse momento bíblico os corpos são representados como um lugar de pecado, de luxúria, propensos a ceder à tentação sexual. A partir desse ato, a nudez é associada a um sentimento de pudor e os órgãos genitais tornam-se um acesso ao pecado, assim é encarnada uma corporeidade vinculada ao mal (FURLANI, 2003).

Durante nosso diálogo, percebemos que sociedade brasileira é fortemente influenciada por uma herança católica e evangélica. Ideias oriundas de mitos tomam os espaços – família, escola, igreja, trabalho, rua – e sustentam representações dos corpos e das sexualidades contruídas, social e historicamente, por meio de discursos imbuídos por relações de poder. Nas colocações individuais é possível contemplar e desconstruir os “mecanismos coercitivos impostos historicamente” e, assim, possibilitar “uma vivência mais positiva e livre do corpo, do prazer advindo dele, deste prazer compartilhado com o outro, da sexualidade pessoal” (FURLANI, 2003, p.30).

Não nos basta o discurso religioso. Para o grupo, viver o corpo e a sexualidade de uma forma livre, talvez signifique interrogarmos os conceitos de ‘certo’ e ‘errado’ nas noções de masculino/feminino e de homem/mulher. A organização social apresenta uma certa tendência para uma ‘ordem de gênero’, nos conduz a caminhos de raciocínio simplistas, para explicar comportamentos individuais, tais como, as crenças arcaicas sobre a natureza de cada um dos sexos. A colocação de Evelyn, de orientação religiosa católica, “você precisa de ter um pulso mais forte para menino do que para menina, você dá beijos”, alimenta e reforça uma visão dicotômica que confere ao ser masculino determinadas características psicológicas, enquanto sobressaem outras distintas ao ser feminino. Sobre este aspecto, Ana, que não se manifestou quanto a sua orientação religiosa, retorquiu: “a criança homem tem que ter uma educação diferenciada para não ser machista.”

Estas posições nos levaram a questionar sobre o que é suposto ser-se ou fazer-se enquanto homem ou mulher. A discussão desta problemática ganhou relevo, pois a diferença não tem sido sinónimo de diversidade, antes, têm-nos arrastado, para a desigualdade e a hierarquia, ao fomentar a atuação díspar das relações e do estatuto social.

Pareceu-nos pertinente, esclarecer a distinção entre sexo e gênero, para uma ação pedagógica que contrarie os preconceitos e discriminações. O sexo com o qual nascemos é relativo às características fisiológicas e anatómicas que diferenciam, no nível biológico, entre masculino e feminino; gênero combina os atributos psicológicos e as aprendizagens socioculturais que permitem, ao ser humano, desenvolver e consolidar os traços de identidade, “enquanto seres sexuados, os quais estão comumente associados – em sentido lato – aos conceitos de masculinidade e feminilidade” (VIEIRA,2013,p.78). Entendemos, assim, que o ser masculino e o ser feminino diferem em função das especificidades culturais, ou seja variam no espaço/tempo e incluem interseções de diversos eixos de dominação/subordinação, tais como, patriarcalismo, classe, orientação sexual, geração, raça/etnia, influenciando nas produções discursivas do conceito de gênero (FURLANI, 2009).

De fato as categorias homem e mulher não podem continuar a ser vistas de forma homogênea e muito menos passíveis de traduzir modelos de conduta exclusivos. Em relação aos estereótipos de gênero, vários estudos mostram que nas práticas familiares e escolares é evidenciada desde a infância uma socialização diferencial, consoante a categoria sexual de pertença da criança e, essas práticas são reforçadas ao longo da nossa existência (FACIOLI, 2015). Leila, sobre esta questão, afirma: “na minha família eu vejo isso, quando era pequena eu gostava de brincar misturado com os meninos, gostava de brincar de bola, de gude, de tudo e lá

em casa o pessoal me recriminava. A menina tem que brincar só com menina, muitas vezes fiquei de castigo, tomei bolo na mão...e mesmo assim, eu ia na cara de pau brincar com menino.” Mesmo que estes estereótipos manifestem uma correlação com as diferenças e generalizações, quase inquestionáveis, de comportamentos observados entre os sexos não podemos esquecer da multiplicidade comportamental referente aos grupos, integrados pela categoria sexual de pertença (VIEIRA, 2013). Sem dúvida que os tradicionais estereótipos de género levam a uma padronização das expectativas e das crenças que normatizam os modos de pensar e enquadrar configurações particulares na socialização dos/as adolescentes, tendo como objetivo, o desempenho de papéis adequados a uma vida adulta dentro dos ditames estabelecidos pela sociedade. Importa salientar que a dicotomia ilusória, assente na divisão de características masculinas e femininas conduz-nos a um sistema de oposições homólogas, levando-nos a acreditar que a diferença estaria na natureza dos seres e não num processo de aprendizagem diferencial de normas e valores.

Acreditamos, em consequência das implicações educativas, ser necessário desconstruir uma lógica de determinação biológica que prescreve os atributos ou competências, os quais homens e mulheres devem adquirir. Nada como a afirmação Vieira (2013, p. 81), para confirmar as alusões até agora expostas neste artigo, ou seja, o que movimenta “a premência de se utilizarem as lentes de género é a defesa que as pessoas de ambos os sexos deverão ter as mesmas oportunidades para aprender e explorar desafios, sempre em consonância com as suas potencialidades, apetências e interesses individuais”.

A ciência diz: o corpo é uma máquina.

Prosseguindo a análise, encontramos uma linguagem do corpo vivenciada pelo controlo, a qual é moldada, reajustada e assujeitada. Um marco importante na história do corpo é a filosofia cartesiana, fundada por Descartes entre os séculos XVII e XVIII, a qual legitima a cisão entre a alma e o corpo. Para Le Breton (2011, p.106), a partir do enunciado “Penso, logo existo”, elaborado por Descartes, foi inventado um corpo ocidental aprisionado numa “sociedade onde o carácter individualista exerce os seus primeiros efeitos significativos, o enclausuramento do sujeito em si mesmo, faz do corpo uma realidade ambígua, a marca mesma

da individualidade.” Na visão do filósofo o pensamento é totalmente independente do corpo, ou seja “o racional não é uma categoria do corpo, distinguido da presença humana, está votado à insignificância” (LE BRETON, 2011,p.106). Outra referência da filosofia mecanicista refere-se ao corpo comparado a um modelo de máquina, na analogia o corpo é “uma constelação de utensílios em interação, uma estrutura de engrenagens bem ajustadas e sem surpresa.” (LE BRETON 2011, p.121)

Para Leila, “o que faz o corpo agir é a mente, é o cérebro que comanda (...) É a mente que vai jogando e o corpo movimentando (...)” e Evlyne reforça a ideia “é a mente que faz agir o corpo, para você fazer uma faxina, para estudar, para falar é a mente que te domina. Esta afirmação pode evidenciar o divórcio entre espírito e corpo, bem como o uso instrumental do corpo. Estas afirmações encontram-se não só na fala de Leila, mas, igualmente, corroboram concepções pedagógicas conservadoras de muitas escolas, ainda hoje. Nestas, o corpo é seccionado em duas partes, pelo menos, e, ao tempo em que se tenta docilizar os movimentos corporais, imobilizando-os e os processos mentais são superdimensionados. Estas escolas se alicerçam, muitas das vezes, nas práticas de transmissão de conteúdos, as quais ‘necessitam de mentes atentas e de corpos paralisados’, para lembrarmos Foucault (2000) e Silva (2009). Para esta concepção conservadora, o que suplanta a dimensão da razão fica reduzido a um plano subalterno como, por exemplo, as sensações corporais, as brincadeiras, os sorrisos, os movimentos, os prazeres e desprazeres.

Ao comentar sobre o corpo na escola Leila nos apresenta a imagem de “uma fábrica de montagem. Cheia de regras, como você sentar, como você se vestir, é cansativo, como você falar...é muito controle no corpo.” Esta compreensão que Leila nos apresenta é singular para refletirmos sobre a questão da disciplina, delineada por Foucault (2000) e denominada por ele de “corpos dóceis” para compreender a escola como um espaço de poder sobre o corpo.

Para este autor todo o conhecimento está fundamentado em uma luta de poder e saber e o corpo é permeado por este controle, uma “tecnologia política do corpo”, assente nos movimentos mecânicos que privilegiam a eficácia produtiva, a racionalidade da força de trabalho, o adestramento e a submissão.

O corpo está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o suplicam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de

sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso. (FOUCAULT, 2000, p.25)

O corpo, ao converter-se no eixo desse poder, é subjugado por várias técnicas de controle e coação, como a disciplina interna de autocontrole que produz corpos dóceis. Para reiterar esta ideia o autor afirma ser “dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (Foucault 2000, p.118). Ao falarmos sobre o espaço escolar, Nabele argumenta: “na escola sinto o meu corpo como uma máquina, tou muitas horas sentada na mesma posição a copiar coisas do quadro, a fazer prova, a ouvir o professor. Fico cansada é sempre igual, a mesma coisa toda a semana. É muita pressão”. Esta colocação sugere um corpo máquina, e como máquina, um corpo envolto em relações e forças de poder. Sobretudo na modernidade, o corpo ao ser fragmentado e escrutinado, transformar-se em mais uma peça da exagerada máquina de produção, ou seja um produto que se fabrica em massa num conjunto: família, escola, fábrica, quartel, hospital, hospício, cadeia. Por isso, Foucault (2000, p.126) afirma que “o corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriinha, o desarticula e o recompõe.”

Já Maria, ao comentar sobre sua inserção na escola, afirma que “quando venho para aqui o meu corpo fica tenso eu me sinto tensa, não sinto contemplada aqui (...) parece que o mundo fica lá fora, me sinto desconfortável, não me reconheço aqui”. Nesta passagem, Maria desnuda uma escola impenetrável para os estudantes, fechada entre muros e grades, deslocada da realidade social, desarticulada do cotidiano, torna-se indiferente perante vivências e significados do corpo. Para nós ainda significa mais, uma escola desajustada às necessidades e expressões do corpo, à relação humana com o mundo social e com os outros.

Os espaços de liberdade, de sentir o próprio corpo, de se movimentar livremente, de sentir o ambiente natural, o sol, o vento, os cheiros, os sons, a terra são sistematicamente desconsiderados pela escola que continua a se definir de forma isolada e a se estabelecer num espaço contido e emparedado, em que jovens e adultos são ‘aprimadas’ e limitados em suas potencialidades.

Portanto, Foucault (2000) define a escola, como uma instituição de sequestro, pois de uma forma subtil dissemina mecanismos disciplinadores dos corpos, inscritos nas relações de poder que se expressam nas formas de organização espacial, numa homogeneidade ritualizada no alinhamento das crianças pela idade/sexo, determinando o lugar de cada em

função do seu desempenho e comportamento, na regulação inflexível dos horários, por exemplo os tempos definidos para a alimentação, a distribuição das atividades, as idas à casa de banho.

A ordenação por fileira, no século XVII. Começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos nas salas, nos corredores, nos pátios; [...] determinando lugares individuais (a organização de um espaço serial) tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo e da aprendizagem. Fez funcionar o espaço como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (FOUCAULT, 2000, p. 126).

Na nossa perspectiva, Foucault é pouco dialético, pois se estivermos atentos, a escola que produz corpos dóceis, também produz corpos rebeldes e revolucionários. A escola tem dificuldade em acolher com flexibilidade esses corpos, pois são desvalorizados, violentados, rotulados, restringindo as oportunidades de se tornarem mais humanizados mediante relações mais afetuosas e democráticas. Silva (2009, p. 47) reitera essa ideia ao afirmar que esse corpo rebelde e revolucionário “ (...) deseja a liberdade, ele inventa outros mundos e não sucumbe ao modelo que lhe apresentam. Existe a possibilidade da sua docilização e existe a possibilidade de sua libertação, pois este movimento é dinâmico, e não estanque; é dialético.”

A publicidade diz: o corpo é um negócio

A imagem do corpo perfeito, atlético, esbelto é determinada por aspectos de ordem econômica, política, sociocultural, os quais influenciam os padrões de beleza e estética considerados aceites. O corpo é sinónimo de negócio, lucro, investimento, consumo. Engendrado na sociedade capitalista, o corpo mercadoria é consagrado por uma “ordem cultural baseada no prazer, na lógica individualista hedonista e narcisista, na qual o homem se entrega ao efêmero, ao prazer, ao consumo e ao individualismo” (SILVA, 2009,p. 33).

A fala de Leila aponta um corpo como mercadoria sexual: “hoje, você vê na tv, no celular, no facebook, a mulher com o corpo nu ou com roupas provantes, pra vender produtos o corpo da mulher é levado pro lado do sexual (...) eu não acho certo. O corpo é o centro da publicidade. Silva (2009, p.33) reforça esta ideia ao afirmar “O corpo hoje mostra-se nu. Cultua-se o corpo. Não qualquer corpo, mas um socialmente determinado. E esta determinação ocorre pela imposição do mercado, como é o caso de modelos que se submetem a operações para

conquistar lugar de destaque”. E continua: “quase anjo, quase Hércules, o corpo brinca com o simbólico das pessoas, conclamando os mitos tão divulgados e caros ao sistema capitalista” (SILVA, 2009, p. 35).

Le Breton (2010, p.78) também enfatiza um corpo anunciado e vendido ao lado de corpos esculturais com a pretensão de manter e valorizar uma aparência sedutora e menciona: “Roupas, cosméticos, práticas esportivas, etc., formam uma constelação de produtos desejados destinados a fornecer a “morada” na qual o ator social toma conta do que demonstra dele mesmo como se fosse um cartão de visitas vivo”.

Alvo de publicidade enganosa, o corpo torna-se um objeto implícito e associado, intencionalmente, a um objeto que promete vivências de intensa participação corporal, criatividade e liberdade, ao mesmo tempo que se distancia das reais vivências de corporalidade do cotidiano.

As imagens e representações do corpo na publicidade suscitaram, também, uma reflexão em torno do desenvolvimento tecnológico da Medicina que inventou, nas últimas décadas, os mais diversos instrumentos para o remodelamento corporal, a cirurgia plástica. Nas palavras de Maria, nos tempos atuais, “o corpo silicone está na moda, em todo o lugar, nas revistas, na televisão...Tudo é silicone, peito de silicone, bunda de silicone, etc. Para mim não é nada perfeito, as mulheres que agente vê na revista, nada perfeito. O importante é agente ver o nosso corpo como a gente é, mas não...”.

Estas figurações estéticas e o investimento no corpo como um instrumento de poder “faz parte do imaginário social como sendo o ser desejante alimentado pelo imaginário burguês, que se apresenta como hegemônico, especialmente na publicidade, que vai pouco a pouco reforçando as representações sociais de beleza” (SILVA, 2009,p.35).

O ‘mito do corpo perfeito’, fabricado pelos meios publicitários continua a ditar normas em relação ao corpo e sexualidade. Este fenômeno, talvez, manifeste a necessidade da mulher e do homem contemporâneos de vivenciarem a unidade existencial do corpo e espírito em uma relação mais próxima com a natureza.

O corpo diz: eu sou uma festa

O diálogo sobre o corpo festa é iniciado pela observação de Maria: “na escola você não pode rir muito, tem que estar comportado, sério” e Leila acresce “Se você está rindo de mais os professores não gostam, acham que é deles. Levam o riso como insulto.”

Por vezes, encontramos na escola uma linguagem do corpo vivenciada por práticas de controle e disciplina, ausência de diálogo e escuta. Semblantes sérios ou alegres, palavras ríspidas ou delicadas, revelam múltiplas tonalidades psicológicas que dão expressão ao corpo e às relações de ensino e aprendizagem. Le Breton (2009, p.111) afirma que “O homem está afetivamente no mundo”. Intricado entre o sentimento e a razão, o corpo envolve, tal como na linguagem, o inteligível e o sensível que se unem na produção de sentidos.

A educação mais do que uma ferramenta está relacionada com a qualidade da presença do educador. A necessidade de formação científica não exclui a capacidade de proporcionar uma práxis com confiança, afeto e alegria. “O coração e a razão longe de se dispersarem, entremeiam-se de forma necessária, influenciando-se mutuamente” (LE BRETON, 2009,p.112). Na concepção, a educação não se reduz a técnicas mecanicistas, ela deve permitir que o educando se abra para o mundo dos sentidos e dos afetos, o que significa aprender com o corpo todo. Paulo Freire (2004) aponta a alegria e amorosidade como uma das qualidades fundamentais a serem desenvolvidas num projeto político-pedagógico emancipatório.

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista (FREIRE, 2004, p. 120).

Para o educador o ensino e aprendizagem não se dá afastado da ‘boniteza e da alegria’. A estética e a ética caminham juntas. Elas são sinónimo de prazer e sentido e, nos estimulam a procurar o significado do saber e do ser. Tal como Freire (2004), a nossa perspectiva do processo de ensinar e aprender é estabelecida por uma “razão encharcada de emoção” que não se deixa condicionar por uma visão unilateral da educação, circunscrita, somente, à formação de cidadãos ao serviço do estado, do mercado ou da sociedade. Por isso, ser e saber são indissociáveis, estabelecem a interação e o equilíbrio entre razão e emoção e possibilitam conectar com um conhecimento consciente, sensível e responsável.

Muitos ambientes educativos, ainda, são orientados por uma visão instrumental da razão em detrimento da afetividade e, “como prática estritamente humana jamais (...) poderá

ser uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista” (FREIRE, 2004, p. 142). A fala de Nabele exemplifica a pouca importância dada à afetividade no cotidiano escolar: “não sou muito afetiva. Mas escola não falamos sobre essas coisas, sempre tem uma distância entre professor e aluno. Você não vê pessoas felizes aqui, assim alegres por estarem na escola, a aprender. É diferente quando você está por alegria e não por obrigação.”

A afetividade quando compreendida num sentido amplo revela que “o objetivo da educação é aumentar as possibilidades de prazer e alegria. O destino da razão é servo do prazer e da alegria. Creio na função educativa e intelectual do prazer. Uma inteligência feliz é uma inteligência...mais inteligente...” (ALVES, 2011, p.84). Na visão do autor, não é possível dissociar o intelecto e a sensibilidade, o racional do irracional, a objetividade da subjetividade, sorrir, chorar, amar, odiar, fazem parte da experiência humana, da complexidade e incompletude, por isso, a educação precisa tornar-se integral e permanente.

Aprender e ensinar com sentido é incentivar a “boniteza de ser gente”, a boniteza de ser e estar como educador(a), pois a “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (FREIRE 2004, p.67). Com um olhar estético e ético, o educador considerava que a escola transformadora seria a “escola do companheirismo”, marcada por uma pedagogia, na qual o sujeito epistêmico não é aquele que somente se vê como um ser racional, mas que se permite sentir, escutar, sensibilizar, intervir na complexidade do cotidiano.

É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigidez. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria (FREIRE, 2004, p. 142).

Aprender e ensinar com sentido e pelos sentidos, como propõe Alves (2011,p.74), implica reconhecer que “O corpo é educador por graça, de nascimento. Não precisa de aulas de pedagogia.” Os programas e currículos das escolas contemplam uma série de saberes, no entanto, o educador questiona “onde se encontra a sabedoria?”. Existe uma diferença entre saber e sabedoria intrinsecamente relacionada com o corpo. Os saberes e a ciência são os métodos, as teorias, os conceitos, a consciência, dão-nos poder de agir sobre o mundo, porque saber é poder e, dão-nos as ferramentas para viver. Enquanto a sabedoria nasce nas profundezas do inconsciente, mora no corpo e, por isso, não pode ser codificada em palavras-conceitos.

“Frequentemente os muitos saberes da ciência tornam inacessível a sabedoria que mora no corpo. O excesso de informação faz o corpo tropeçar.” (ALVES, 2011,p.72). As ideias se entrelaçam e Le Breton (2000) sugere, também, uma educação aberta ao mundo dos sentidos e das sensações, um ensino e aprendizagem de corpo inteiro. As palavras de Maria “tem toque e olhar que seu corpo arrepiava todo...é prazeroso” e de Lelia: “tem gente que sabe como chegar, dar um toque, um abraço, um carinho... fica marcado... lembrança do cheiro, das coisas que agente escuta, lembrança do agente vê e sente” expressam a necessidade de afirmar o prazer e alegria no sentido de realizar uma aprendizagem sensível. Talvez, no espaço escola, no espaço social se esqueçam do ritmo natural e a singularidade de cada um, impregnados nos sentimentos e emoções, na criatividade e intuição, na espiritualidade, enfim no conhecimento sensual e nas vivências do cotidiano. Um dos sentidos da educação habita no saber relacionar-se e reconhecer-se com o seu próprio corpo em comunhão com corpo do Outro.

A festa do corpo

A imersão dessa proposição educacional em uma escola pública de Salvador, possibilitou a efetivação dos círculos de cultura durante cinco encontros, nos quais foi possível desenvolver e consolidar um processo prático (ação, reflexão, ação) que nos permitiu questionar e refletir sobre os temas geradores corpos, afetos e sexualidades no contexto específico do grupo em questão.

Pelo comentário de Leila: “o meu corpo é um parque de diversão!” Ou, ainda, pela colocação de Maria: “Eu gosto do meu corpo, ele é uma maravilha. Eu me sinto bonita, bem assim mesmo” consideramos que os diálogos nos possibilitaram um encontro feliz entre corpos, afetos e sexualidades. Além disso, concluímos que os corpos, afetos e sexualidades são influenciados e, até, constituídos pelos contextos educacionais, sociais, históricos, políticos, bem como por uma complexa dinâmica relacional, linguística e valorativa. Silenciar a influência dos contextos e das expressões afetivas no cotidiano e no espaço escolar é, enclausurar os corpos e sexualidades ao reducionismo comportamental e social, o qual reproduz concepções unilaterais e intensifica as polaridades: bonito ou feio, certo ou errado, bom ou mau, feminino ou masculino. São estas concepções polarizadas e reducionistas que constroem um corpo, uma sexualidade fragmentada e impossibilitam o emergir da unidade existencial presente em cada um de nós.

O diálogo e a reflexão sobre os limites e possibilidades das lógicas sociais presentes e que, de certa forma, nos direcionam a determinados padrões de comportamento e concepções sobre os temas mencionados nos permitiu apontar e potencializar uma construção, reconstrução e afirmação de uma educação que aponte para uma formação mais humana, que questione os marcos hegemônicos da sociedade e que oportunize a formação de uma cidadania capaz de promover a emancipação.

Durante os encontros, surgiu a possibilidade de pensar a educação como ato de resistência ou como um movimento que permite despertar, desorganizar, liberar as potencialidades e intensidades inscritas nos corpos, afetos e sexualidades. Uma educação não delimitada, apenas, pelos saberes científicos, antes, dilatada pela sabedoria do corpo, a qual movimenta a gramática dos afetos. Compreendemos, assim, ser necessário e possível implementar esta perspectiva no fazer cotidiano dos sujeitos educacionais, ao possibilitar o estabelecimento de uma relação dialógica e reflexiva no intuito de se vivenciar uma práxis libertadora e democrática como um dos elementos motivadores.

CAP. 6 – ARTIGO 4

O TRABALHO E A NATUREZA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTRAPONTO PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA NA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA

Resumo: O artigo é parte integrante da pesquisa de doutorado que teve como objetivo problematizar as relações sociais capitalistas. Nossa investigação foi impulsionada pelas experiências dos educandos que, por meio do universo vocabular, das relações sociais e de suas vivências fizeram emergir as palavras geradoras: trabalho consumo e vida sustentável. Buscamos nos fundamentos teóricos explanados por Marx, Frigotto, Bauman, Galeano e Acosta, evidenciar as interseções entre as categorias postas pelos (as) educandos(as), na tentativa de compreender as relações entre o ser humano, o trabalho e a natureza, com vistas a promover reflexões e possíveis transformações que viabilizem um desenvolvimento humano, ético, sustentável. Por fim, analisamos alguns diálogos produzidos no decorrer da pesquisa de campo à luz dos fundamentos teóricos e metodológicos que serviram de base à realização da presente pesquisa.

Palavras-chave: trabalho, consumo, vida sustentável, educação emancipadora.

Work and nature in the education of youths and adults: counterpoints to a humanizing education in the emancipatory perspective

Abstract: The article is an integral part of the doctoral research that aimed to problematize capitalist social relations. Our research was stimulated by the experiences of the students who, through the vocabulary universe, social relations and their experiences, gave rise to the words generating: work consumption and sustainable life. We seek in the theoretical foundations explained by Marx, Frigotto, Bauman, Galeano and Acosta, to highlight the intersections between the categories put by the students in an attempt to understand the relations between the human being, work and nature, with to promote reflections and possible transformations that enable human, ethical and sustainable development. Finally, we analyze some dialogues produced in the course of the field research in light of the theoretical and methodological foundations that served as basis for the realization of the present research.

Key words: work, consumption, sustainable living, emancipatory education.

Trabajo y naturaleza en la educación de jóvenes y adultos: contrapuntos a una educación humanizadora en la perspectiva emancipadora.

Resumen: El artículo es una parte integral de la investigación doctoral que tuvo como objetivo problematizar las relaciones sociales capitalistas. Nuestra investigación fue estimulada por las experiencias de los estudiantes que, a través del universo de vocabulario, las relaciones sociales y sus experiencias, dieron lugar a las palabras que generan: el consumo de trabajo y la vida sostenible. Buscamos en los fundamentos teóricos explicados por Marx, Frigotto, Bauman, Galeano y Acosta, resaltar las intersecciones entre las categorías planteadas por los estudiantes en un intento de comprender las relaciones entre el ser humano, el trabajo y la naturaleza, con el fin de promover reflexiones y posibles transformaciones que permitan el desarrollo humano, ético y sostenible. Finalmente, analizamos algunos diálogos producidos en el curso de la investigación de campo a la luz de los fundamentos teóricos y metodológicos que sirvieron de base para la realización de la presente investigación.

Palabras clave: trabajo, consumo, vida sostenible, educación emancipadora.

Travail et nature dans l'éducation des jeunes et des adultes: contrepoint d'une éducation humanisante dans une perspective émancipatrice

Resumen: L'article fait partie intégrante de la recherche doctorale visant à problématiser les relations sociales capitalistes. Notre recherche a été stimulée par les expériences des étudiants qui, à travers l'univers du vocabulaire, les relations sociales et leurs expériences, ont donné naissance aux mots générateurs: travail, consommation et vie durable. Nous cherchons dans les fondements théoriques expliqués par Marx, Frigotto, Bauman, Galeano et Acosta, pour mettre en évidence les intersections entre les catégories mises par les étudiants dans une tentative de comprendre les relations entre l'être humain, le travail et la nature, avec promouvoir des réflexions et des transformations possibles permettant un développement humain, éthique et durable. Enfin, nous analysons certains dialogues produits au cours de la recherche sur le terrain à la lumière des fondements théoriques et méthodologiques qui ont servi de base à la réalisation de la présente recherche.

Mots-clés : travail, consommation, vie durable, éducation émancipatrice.

Introdução

O artigo é parte integrante da pesquisa de doutorado que teve como objetivo desenvolver referenciais teóricos e práticos com base no pensamento de Paulo Freire, para aprofundar a práxis educacional e pedagógica como possibilidade de construção de uma educação na perspectiva emancipadora, com uma turma de jovens e adultos, entre 21 e 25 anos, que frequenta o Programa Nacional de Educação Básica Integrada à Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA de uma escola pública estadual de um quilombo urbano de Salvador, BA/BR, localizada na região histórica da cidade. A escola tem uma estrutura muito boa, a construção arquitetônica é de qualidade, a área é ampla, ainda que atualmente sua preservação não esteja na agenda de importância do Estado, pois o prédio encontra-se degradado.

O texto busca refletir sobre a práxis educacional e pedagógica dos círculos de cultura tematizado pelas palavras geradoras 'trabalho, consumo e vida sustentável' com uma turma de jovens e adultos do PROEJA. O desenvolvimento do trabalho se deu a partir de alguns encontros com a turma os quais foram desenvolvidos durante um ano letivo, com base no calendário escolar. Cada encontro tinha a duração de noventa minutos, entretanto, o tempo dessa pesquisa, em especial, foi de aproximadamente dois meses, perfazendo um total de cinco encontros.

O círculo de cultura é uma expressão utilizada por Freire (2014), definida como um espaço que permite realizar o exercício do diálogo crítico e reflexivo, o qual integra a consciência histórica, política e cultural. Um espaço pedagógico aberto à partilha de conhecimentos, saberes e experiências dos (as) educandos (as) e do (a) educador (a), no qual não se transfere ou sobrepõe conhecimentos. Um espaço dinâmico que possibilita a construção coletiva de saberes e a construção de novas hipóteses de leitura de mundo.

Por meio da práxis dos círculos de cultura, intencionamos estimular, através das palavras geradora: trabalho, consumo e vida sustentável, a reflexão-ação sobre as relações sociais capitalistas e a sua implicação para a acomodação ou transformação da realidade pessoal e social. A partir de tal perspectiva, defendemos uma educação situada, que elucide as contradições sociais e desvele o contexto político de alienação e exclusão adverso aos fundamentos democráticos, em que as premissas da liberdade são entendidas, apenas, como liberdade de mercado que produz desigualdades econômicas, culturais, sociais e desastres ambientais. Tal situação intensifica a exploração física, laboral, econômica e afetiva.

Consideramos a práxis dos círculos de cultura como ação educativa propositiva que compreende a educação numa perspectiva política, emancipatória que possibilita uma formação humana a qual propicia o desenvolvimento de competência técnica para atuação profissional, bem como a aquisição de competências humanas e éticas que viabilizam a criação de caminhos que nos levam a uma vida sustentável.

Para refletirmos e analisarmos sobre o contexto cultural, os sujeitos e as trocas simbólicas foram utilizados recursos metodológicos como, entrevistas semiestruturadas e as conversas derivadas dos círculos de cultura, que foram gravadas e transcritas. Os textos transcritos foram revisados e autorizados pelas entrevistadas. Por uma questão ética, os nomes dos(as) entrevistados(os) são fictícios e foram escolhidos pelos sujeitos da pesquisa. As entrevistas foram analisadas e interpretadas à luz da pesquisa qualitativa, que não tem a intenção de contar opiniões ou pessoas, e sim explorar um conjunto de opiniões e representações sobre o tema. Para Gomes (2012), as opiniões e representações de um grupo ao estarem inseridas em uma dimensão sociocultural, revelam, por um lado, algumas características comuns e, por outro, singularidades advindas da história de vida de cada sujeito, o que potencializa o foco da investigação.

Como ferramenta de análise e interpretação dos diálogos circulares, recorreremos à teoria de análise do discurso elaborada por Verón (1980). Para este autor, a teoria do discurso, como produção de sentido, está intimamente relacionada com a questão social a qual é um

processo de produção de sentido. Os sentidos produzidos no discurso são de natureza social, estão em toda a parte, desde as ‘matérias significantes’ até à linguagem. Inerente à produção dos discursos, este autor apresenta uma relação entre ideologia e poder. O efeito ideológico relaciona-se com as condições de produção de sentido, assim, como o poder e o que dele deriva com os efeitos discursivos, ou, conforme o próprio autor, as gramáticas de reconhecimento. No entender de Verón (1980), o universo social não se reduz somente ao ideológico ou ao poder, pois existe uma rede semiótica heterogênea. Isto é, o ideológico e o poder remetem às dimensões de análise dos fenômenos sociais, e não as ‘coisas’ ou ‘instâncias’ que teriam um ‘lugar’ em uma simples descrição social. Na práxis dos círculos de cultura, consideramos a heterogeneidade das falas, posturas, gestos, silêncios, para ampliar a discussão sobre as relações sociais, tais elementos estão subordinados a valores, produções históricas, culturais, políticas que permeiam o cotidiano.

Este trabalho está organizado em dois momentos, além das considerações finais. No primeiro momento, procuramos problematizar as relações sociais capitalistas, a partir da ‘investigação temática’ pela qual os (as) educandos (as) do PROEJA revelaram, em seu universo vocabular, trabalho, consumo e vida sustentável. Buscamos nos fundamentos teóricos explanados por Marx, Frigotto, Bauman, Galeano e Acosta, evidenciar as interseções entre as categorias postas pelos (as) educandos, no sentido de compreender as relações entre o ser humano, o trabalho e a natureza, com vistas a promover reflexões e possíveis transformações que viabilizem um desenvolvimento humano diversificado, ético, sustentável e comunitário.

No segundo momento da organização do nosso trabalho, contextualizamos o ambiente e a práxis educacional e pedagógica dos círculos de cultura. Também apresentamos e analisamos alguns diálogos produzidos no decorrer da inserção, durante a pesquisa de campo, à luz dos fundamentos teóricos e metodológicos que serviram de base à realização da presente pesquisa.

Trabalho, consumo e vida sustentável

A nossa intenção com esse trabalho é refletir criticamente sobre as palavras geradoras: trabalho, consumo e vida sustentável, surgidas nos círculos de cultura realizados com uma turma de jovens e adultos do PROEJA. As palavras geradoras foram fundamentadas no pensamento de filósofos que aprofundam discussões sobre algumas das categorias abordadas

durante a pesquisa, tais como: trabalho, alienação e emancipação humana. Marx (2001) e Frigotto (2001) discutem sobre trabalho e educação, Bauman (2008, 2013); traz reflexões sobre desigualdade e consumo. Acosta (2016) propõe alternativas à criação de uma sociedade sustentável e solidária, por meio de uma educação na perspectiva política e emancipatória; na mesma linha Galeano (1999) discute o papel da educação na nossa sociedade.

Para Marx (2001), o trabalho configura-se como a categoria primordial do ser social, isto é, uma condição natural da produção da vida social existente em qualquer tipo de sociedade, por esse motivo, lhe é atribuído o sentido ontológico e histórico. Como afirma o autor:

Certamente o trabalho, a *atividade vital*, a vida *produtiva*, aparece agora para o homem como o único meio que satisfaz uma necessidade, a de manter a existência física. A vida produtiva, entretanto, é a vida genérica. É a vida criando vida. No tipo de atividade vital está todo o caráter de uma espécie, o seu caráter genérico;... Em consequência, o elemento do trabalho é *objetivada vida genérica do homem*: ao não se reproduzir somente intelectualmente, como na consciência, mas ativamente, ele se duplica de modo real e percebe a sua própria imagem um mundo por ele criado (Marx, 2001, p. 116-117; grifos no original).

Na lógica do pensamento de Max, o processo de trabalho, no qual participam de forma integrada o ser humano e a natureza, é constituído por uma relação dialética e condicionada por determinações específicas, pelos diferentes momentos históricos e pelo desenvolvimento econômico. Por exemplo, na manifestação histórica do capitalismo, o trabalho é subordinado aos interesses do capital ao ser exposto pela divisão social e técnica do mesmo. Esta forma utilitária de conceber o trabalho forjou a alienação do trabalhador. A divisão e a predominância tecnicista do trabalho geraram, assim, uma formação unilateral, a qual desconsidera a possibilidade de se realizar uma formação humana integral do trabalhador para Marx. Esta forma utilitária é a mesma que está presente, de forma predominante, nos projetos de educação de jovens e adultos, em especial o PROEJA.

A alienação do trabalho é materializada por relações de produção capitalista que supervalorizam o mundo das coisas e desvalorizam o mundo dos seres humanos, para além de se produzir mercadorias, também se produz o trabalhador como uma mercadoria. Se pensarmos na educação, poderíamos compreender a lógica educacional em que se busca menos a formação humana e mais a instrumentalização humana, por meio da profissionalização.

Nas relações sociais capitalistas, o trabalho é considerado um valor de troca, no qual o trabalhador vende a sua força de trabalho para realizar e manter a reprodução social, que é produzir e consumir. Este fato revela-nos que a base do sistema capitalista encontra-se na separação entre o capital e o trabalho (FRIGOTTO, 2001). O trabalho é reduzido a um mero objeto, uma atividade rotineira e, por vezes desumana, impossibilitada de se tornar lugar de autorrealização. De outra forma, na perspectiva apontada por Marx, o trabalho se constitui na potência criativa do ser humano.

Bottomore (2012) explica que o trabalho pode ser desenvolvido como potência criativa, por meio de uma educação que proporcione o desenvolvimento integral da personalidade. O autor indica, ainda, que a reaproximação da ciência e da produção, possibilita ao ser humano descobrir e desenvolver as suas potencialidades e tornar-se um produtor mais completo. Isto é, nessas condições, é possível serem reconhecidas várias necessidades, “ativando o indivíduo em todas as esferas da vida social, inclusive o consumo, o prazer, a criação e o gozo da cultura, a participação na vida social, a interação com os outros seres humanos e a autorrealização (autocriação)” (BOTTOMORE, 2012, p. 200).

Contrário ao trabalho alienado, a formação humana integral, embasada por uma educação de perspectiva política e emancipadora, possibilita realizar o desenvolvimento total das potencialidades materiais e espirituais do trabalhador. Ou seja, a formação humana integral é fundamentada pela perspectiva omnilateral, a qual se baseia em relações sociais não alienadas entre os seres humanos e a natureza e, possibilita a “[...] a reintegração, ou o retorno do homem a si mesmo, como a eliminação da autoalienação do homem” (MARX, 2002, p.137). Ou seja, “o homem apropria-se do seu ser omnilateral de uma maneira compreensiva, portanto como homem total” (MARX, 2002, p.141).

No passado, o trabalho estabelecia uma relação relativamente estável com o capital fundada por relações de dependência, pois o trabalhador necessitava de seu emprego e a empresa reconhecia a necessidade de mão-de-obra para a manutenção da produção, mesmo que explorável e descartável.

Notempo presente, a nossa sociedade sofre inúmeras mudanças, principalmente no que se refere ao mundo do trabalho. Galeano (1999) evidencia que a formação do trabalho converte-se na formação para o consumo, ou seja, a submissão do primeiro ao segundo. O trabalho é, assim, considerado a condição para o consumo ao deixar de ser um fim em si mesmo. Conseqüentemente, o trabalho perde o sentido ontológico, pois não está mais vinculado ao desenvolvimento humano e à aprendizagem de novos conhecimentos e habilidades. Ele está

subjugado a uma nova forma de produção, não de mercadorias, mas de bem de consumo. Bauman (2008, p.185) afirma, “ [...] o valor e o glamour do trabalho se medem hoje com parâmetros estabelecidos para a experiência do consumidor”.

O capital e o trabalho são flexibilizados ao máximo. Embora se continuem a estabelecer relações de dependência entre o capital e o trabalho, estas se importam, apenas, com capacidade de escoar, vender e não a capacidade de produzir os objetos e mercadorias. Sobre isso o autor argumenta:

O capital é dependente, para sua competitividade, efetividade e rentabilidade, dos consumidores – e seus itinerários são guiados pela presença ou ausência de consumidores ou pelas chances de “produzir consumidores” – de gerar e alimentar a demanda com ideias em oferta. Ao planejar as viagens do capital e impulsionar seus deslocamentos, a presença da força de trabalho é, na melhor das hipóteses, uma consideração secundária (BAUMAN, 2008, p.40).

As relações entre homem e trabalho são, assim, edificadas no valor do ter e não no valor do ser, a grande massa da humanidade está subjugada a um sistema tecnológico e comercial, com o objetivo de lucros e ondas de consumidores descartáveis e compulsivos, para que cada vez mais as poderosas corporações enriqueçam.

A sociedade de consumo apresenta como ideal de vida o acumular de bens materiais e de ostentação de poder, por isso na economia mercado o trabalhador só se realiza ao consumir. A difusão de certos padrões de consumo é inculcada com absoluta perversidade no imaginário coletivo. Daí surge a premissa ‘Compro, logo existo’, a qual ganha uma dimensão desastrosa ao associar a vida plena à plenitude que o prazer de consumir poderá provocar (GALEANO, 1999). Este modo de viver subverte a relação pessoa-mercadoria-pessoa e a transforma em mercadoria-pessoa-mercadoria.

Para Bauman (2015) as relações de consumo são fomentadas e mantidas pelo medo de perder o “valor de mercado” e de sermos alijados do “circuito social”, perder a estima social, [...]”. E daí surge a ideia de que todos os problemas e desconfortos existenciais podem ser resolvidos nas lojas e no shopping. Essa ideia é intensificada pelos meios de comunicação e marketing que formam uma dupla imbatível no adestramento de transformar as lojas em farmácias, repletas de medicamentos de toda a forma, feitio e sabor que vão aliviar ou curar as dores existenciais e aflições do cotidiano. Para Bauman (2013, p.83), as lojas, os shoppings

passaram a ser os “nossos templos, as listas das compras nossos breviários, enquanto os passeios pelos shoppings de tornam nossas peregrinações.”

Atento e crítico à febre consumista, Galeano (1999) também denuncia a compulsão de consumir, consagrada pelo fetiche de renovação de produtos menos atraentes por produtos que estão na moda. Isto acontece, porque o mercado modifica-se a um ritmo vertiginoso, o que potencializa “a cultura do consumo, cultura do efêmero, condena tudo ao desuso imediato”(p.272).

A questão se avulta ao pensarmos nos consumidores excluídos, aqueles que estão condenados a viver à margem da euforia de um consumo desregrado. Não comprar significa não ter visibilidade na sociedade e estar condenado a não usufruir do prazer. Significa, ainda, “[...] falta de dignidade humana. De significado na vida. Em última instância, de humanidade e de quaisquer outras bases para o autorrespeito e para o respeito das pessoas à sua volta” (BAUMAN, 2013, p. 83).

Nesse sentido, Galeano (1999) aponta que o direito de consumir é privilégio de alguns. E estes se constituem, na sociedade, uma minoria. A seguir, temos outros grupos populacionais a disputar a possibilidade de consumir algo. E outros grupos, os que estão abaixo do nível de pobreza, aqueles que são considerados um peso pela não produtividade, estão impossibilitados de participarem do banquete do consumo e não interessam ao sistema.

Nas palavras autor uruguaio, os consumidores excluídos são constantemente humilhados perante a eloquente exibição de riquezas as quais não têm acesso, pois “o direito ao esbanjamento, privilégio de poucos, quer significar a liberdade de todos. Diz-me quanto consumes, dir-te-ei quanto vales” (GALEANO, 1999, p.258).

Verifica-se que o consumismo está atrelado a uma sociedade de moldes individuais e excludentes, baseada em um modelo político econômico destruidor, no qual a noção de ‘bem comum’ é eliminada diante a lógica capitalista. Para Bauman (2013, p. 88), a coexistência humana e a vida social “constituem o bem comum de todos nós, do qual e graças ao qual derivam todos os bens sociais e culturais”. Possibilitar que todos usufruam do bem comum significa, em sentido diverso da lógica capitalista, promover uma vida sustentável baseada em experiências culturais e naturais em comum, “em vez de se concentrar nos indicadores de bem-estar, que tendem a deformar a convivência humana, transformando-a na rivalidade e na competitividade individuais” (BAUMAN, 2013, p.88).

Aqui, parece-nos importante levantar uma questão: será que um dos entraves para que a sociedade experimente uma coexistência harmoniosa entre o ser humano consigo mesmo, com outro e com a natureza se relacione com a questão dos indicadores do bem-estar? Isso porque estes indicadores são medidos, em escala mundial e em escala local, pelo aumento da produção material e não pelo bem comum, ou seja, os indicadores são construídos a partir da lógica do capital, ao invés de se basearem na lógica da vida plena, que considera potenciais de qualidade expressos na consolidação de uma vida digna que aprecie tanto os itens definidos pelo trabalho, pelo lazer, pela saúde, habitação, saneamento básico, saúde e educação.

Embora o caminho da lógica destruidora do capital pareça irreversível, há alternativas. E estas surgem coletivamente, apontando possibilidades de construção de uma outra forma de viver, uma outra sociedade. Uma dessas alternativas é apresentada por Acosta (2016) ao resgatar o conceito de ‘sumak kawsay’², de origem kichwa, que nasce do mundo indígena equatoriano e boliviano. ‘Sumak kawsay’ traduzido para língua portuguesa significa bem viver. Este conceito relaciona-se com o aprender a viver e a conviver com a natureza, ao compreendermos que somos ‘parte’ dela e que não podemos continuar a viver ‘à parte’ da natureza, do planeta e dos demais seres humanos. Esta relação ‘integral’ e ‘integrada’ com a realidade contraditória é que nos possibilita estabelecer uma conexão, expressão de convivência e interdependência entre o sujeito, com ele mesmo, entre o sujeito com os demais, com a sociedade e entre a sociedade e o planeta composto por todas as espécies.

Esta proposta do bem viver de Acosta (2016) está ancorada a uma educação de perspectiva emancipatória, a qual integra história, cultura humana e economia. O bem viver nasce do legado dos povos andinos e é sustentado pelas aprendizagens e experiências práticas, pelas sabedorias das comunidades, bem como pelas diversas formas de produzir conhecimentos. A proposta educativa do bem viver baseia-se no respeito aos diferentes modos de estar na vida e no estabelecimento de uma relação de relacionalidade e complementaridade entre todos os seres vivos do planeta terra – humanos e não humanos (ACOSTA, 2016).

O autor evidencia que o bem viver é contrário à expressão do ‘viver melhor’ que explora e destrói os recursos naturais até esgotar as fontes básicas da vida. O bem viver opõe-

²De origem Kichwa, sumak kawsay na língua equatoriana e de acordo “com o Shimiyukkamu Dicionário Kichwa-Español, publicado pela Casa de Cultura de Equador em 2007, sumak se traduz como hermoso, bello, bonito, precioso, primoroso, excelente; kawsay, como vida. Ou seja, buen e sumak são originalmente adjetivos, assim como “bom” – seu melhor sinônimo em português, no caso. Vivir e sumak, por sua vez, são sujeitos” (TADEU BREDA in ACOSTA, 2016, p. 10).

se à lógica cruel do capitalismo, em que poucos vivem bem em prejuízo a uma maioria que vive mal ou muito, muito mal. Com um forte sentido do presente, esta filosofia de vida critica o excesso de produção e de consumo que, possivelmente, poderá levar a humanidade a um colapso civilizatório (BRITO, SILVA, PINHO, 2016).

O bem viver, ao resgatar a sabedoria ancestral, propõe a superação de um paradigma estruturado pelo desenvolvimento alienante de produção e acumulação capitalista, bem como restabelece as relações entre a Humanidade e Natureza e valoriza as distintas formas de viver e de diversidade cultural excluída pela homogeneização prescrita pelo Ocidente.

O Bem Viver propõe uma cosmovisão diferente da ocidental, posto que surge de raízes comunitárias não capitalistas. Rompe igualmente com as lógicas antropocêntricas do capitalismo enquanto civilização dominante e com os diversos socialismos reais que existiram até agora – que deverão ser repensados a partir de posturas sociobiocêntricas e que não serão atualizados simplesmente mudando seus sobrenomes (ACOSTA 2016, p.72).

De acordo com a perspectiva de Acosta, explicita-se uma articulação entre a política e a vida que busca a construção de alternativas com os grupos marginalizados e populares, por exemplo. Ações que possibilitam promover e fortalecer práticas econômicas solidárias, sustentáveis, com outras lógicas mais comunitárias e distributivas, mais equitativas e que possibilitem uma vida digna para todos e todas. Recriar a sociedade a partir da lógica comunitária, significa construir relações de produção pautadas pelo intercâmbio, cooperação e suficiência, viabilizadas pela solidariedade e não apenas pela eficiência.

Marx ilustra, por meio da dialética da produção material, que o homem e a mulher ao se apropriarem do trabalho como uma afirmação de si mesmo, se poderá estabelecer uma relação social, baseada em um vínculo real entre os seres humanos e a natureza. Essa relação social, inserida em uma produção material consciente, possibilitará que homens e mulheres produzam e ajam como seres sociais comunitários, onde as necessidades deixam de ser um meio de exploração e de poder, para se tornarem uma interação sensível e humanizada (BOTTMORE, 2012).

Para estes autores, só é possível construir uma sociedade comunitária, quando for compreendido que o ser humano é o centro dessa outra economia e o trabalho seja o seu pilar, isto é, a necessidade de se reconhecer a igualdade de condições perante todas as formas de trabalho, produtivo e reprodutivo. O trabalho é, assim, considerado como parte vital da

economia solidária e, por isso, um direito e um dever que recusa qualquer forma de desemprego ou o subemprego.

No contexto destas ideias, trabalho, consumo e vida sustentável deverão ser analisados por uma visão de mundo que evidencie os conflitos sociais, as situações históricas e culturais do tempo presente, com a intenção de compreender a história marcada nos corpos e explicitada nas relações da vida. Imaginar e criar outras práxis educativas forjadas por outras formas de organização social e práticas políticas que possibilitem construir outros modos de vida, outra sociedade, pautada por uma relação harmoniosa entre os seres humanos e a natureza. Enfim, uma práxis educativa na perspectiva da emancipação humana.

O caminhar experiencial: o ambiente, a práxis educacional e pedagógica

A experiência prática dos círculos de cultura ocorreu em uma escola pública estadual situada num ‘quilombo urbano’. Denominado de ‘quilombo urbano’, porque originalmente foi formado por território indígena, mais tarde ocupado pelos portugueses, tornou-se um dos bairros mais antigos de Salvador. Criado, ainda, no Brasil Colônia, o bairro constituiu-se em um dos maiores latifúndios do Brasil, no qual se trabalhava com agropecuária e com o comércio de mão-de-obra escravizada. Mais tarde, tornou-se o centro de uma unidade de indústria fabril baiana e, após a crise econômica no início do século XX, de propriedade privada tornou-se bairro habitacional, formado pelos trabalhadores da fábrica e migrantes. A história do bairro mostra-nos que as relações iniciais eram constituídas por uma lógica comunitária, mas com o desenvolvimento da sociedade capitalista, a realidade local se foi alterando, pois ocorreu o rompimento dos vínculos de pertença entre o sujeito e a comunidade.

No tempo presente, torna-se evidente o resgate dos vínculos de pertença ao ser reconhecida a história de resistência e afirmação da identidade afro-brasileira, por meio de fortes tradições culturais. Uma delas é a *Mudança do Garcia*, que faz parte do festejo momesco da cidade de Salvador, Bahia. A *Mudança do Garcia* é um bloco carnavalesco que apresenta um conjunto de protestos críticos, expressos de modo pacífico, mas contundente, sobre os problemas, injustiças e preconceitos sociais da realidade brasileira, bem como a denúncia de ações corruptas e desumanizantes dos representantes políticos locais e nacionais. O bloco é um marco histórico e cultural inserido num movimento popular, que representa um ‘corpo político’

pautado pela força e resistência daqueles que se opõem a uma realidade política dominada pela lógica mercantilista.

A população do bairro é maioritariamente negra. O contraste social é acentuado: de um lado os condomínios e palácios onde funcionam os colégios tradicionais e particulares e, do outro, a comunidade composta por casas simples com saneamento básico precário. A geografia do bairro faz com que a acessibilidade apresente dificuldades. Há muitas irregularidades, alguns obstáculos, como por exemplo, as escadarias, calçadas e passeios precários, assim como ladeiras íngremes de difícil acesso. Quanto à infraestrutura, verificam-se alguns problemas, pois a qualidade da prestação de serviços públicos, tais como, coleta de lixo, energia, saúde, transporte, lazer, educação, entre outros, não atende às necessidades dos habitantes. Muitas relações comerciais estabelecidas no bairro seguem uma lógica de auto-subsistência, pois é muito comum encontrar pessoas vendendo a porta das suas casas, por exemplo, alimentos confeccionados artesanalmente. Também podemos encontrar pessoas que reservam um espaço de suas casas para fazerem de ateliê de costura ou conserto de sapatos. Há pontos comerciais de produtos hortícolas, açougues, padarias, bares, lanchonetes, entre outros.

No caminhar da experimentação prática, uma das etapas do trabalho com os círculos de cultura elegeu como tema gerador as palavras: trabalho, consumo, vida sustentável. A proposta envolveu uma turma de sete estudantes do PROEJA que compartilham da mesma condição social e econômica. São moradores da periferia de Salvador e, no momento da realização do trabalho, estavam todos desempregados.

O universo da sala de aula em que os círculos aconteceram era majoritariamente feminino, com seis mulheres, duas casadas, com filhos e quatro solteiras, duas com filhos e um homem solteiro que se autodefiniam como “negros, pobres, desempregados (as)”. Todos residiam em um universo familiar comunitário, pois as famílias eram amplas e dividiam o mesmo espaço.

Os jovens só frequentavam a escola porque tinham o apoio de suas famílias para arcar com as despesas mínimas necessárias, ou, no caso das mães, havia quem cuidasse dos seus filhos enquanto elas estavam na escola. Com relação ao estado civil, duas eram casadas com filhos e duas solteiras com filhos.

Durante os círculos de cultura, foram utilizados recursos pedagógicos e metodológicos com o objetivo de descortinar experiências da vida cotidiana. Nos encontros, trabalhamos a experiência do corpo, estimulando os movimentos e as expressões corporais, em

diversos momentos e com variadas possibilidades. Exploramos elementos da meditação como a respiração e a compreensão do ritmo pessoal e universal. Para fomentar a dialogia e impulsionar as palavras geradoras, recorremos a textos imagéticos, fílmicos e escritos, tais como filmes de longa duração *Humanos* e a *História das coisas* e alguns textos de Eduardo Galeano, em especial do *Livro dos Abraços*. Os recursos selecionados oportunizaram a criação de vivências expressivas, individuais ou coletivas, de escuta do outro, de si e da natureza.

Com base nas percepções e interpretações dos filmes, textos e diálogos ocorridos durante os círculos de cultura, desenvolvemos uma reflexão que nos possibilitou ampliar as formas de sentir e pensar nas relações sociais estabelecidas entre o ser humano consigo mesmo, com o outro e com a natureza. Apresentamos, assim, as falas reflexivas dos (as) educandos (as), recheadas de uma lógica formativa e educativa, bem como pela expressão dos conhecimentos e saberes da vida, do mundo e das coisas.

Em um dos momentos do círculo de cultura, com uma atitude crítica e dialógica, a partir dos temas geradores: trabalho consumo e vida sustentável, uma das educandas se expressou:

[...] lógica econômica do capitalismo produz vidas sacrificadas, falta de condições de trabalho, falta de segurança nos bairros, falta da saúde, falta de comida. As jornadas de trabalho são muito grandes, ainda chega em casa e tem que fazer a janta, tratar dos filhos, da casa. Sinto-me injustiça por este sistema, só passando na pele o que a gente passa, pra sentir o que é trabalhar o mês todo para nem receber um salário mínimo e pagar um tanto de contas. E os outros lá no poder, ganhando tanto e tantos pra não fazer nada... Além de ganhar bem mais que nós, ainda rouba. Nós é que metemos a mão na massa, mas são eles quem lucram. O Brasil está tão violento por esta gestão miserável (LARA, 2017).

O diálogo da aluna explicita uma atitude crítica ao sistema, que de uma forma cruel, acumula riqueza para um número reduzido de pessoas, enquanto produz miséria para a maior parte da humanidade. O contrário não poderia acontecer, pois o “modo de produção em que o trabalhador serve às necessidades de valorização do capital em vez de a riqueza objetiva servir às necessidades de desenvolvimento do trabalhador” (MARX, 2013, p. 697), o que representa uma ação contrária à ética entendida como uma forma de socializar os bens a serviço de uma vida digna para todos os seres humanos.

Em conformidade com o pensamento de Marx e Frigotto, os educandos (as), durante os círculos de cultura, problematizaram, de forma crítica, a precarização da força de trabalho do jovem, como uma expressão de trabalho alienado e a necessidade de superar essa lógica firmada pela exigência ontológica e histórica de humanização dos trabalhadores, como declaram as educandas,

Estou desempregada, mas quando trabalhava sofria muito desrespeito. Trabalhava no shopping com excesso de hora, um salário baixo, no Natal quando fazia hora extra não pagavam bem, a relações entre os colegas era na base da competição. Com esta idade ainda não consegui encontrar um trabalho que respeito os meus direitos. (LEILA, 2017)

No último trabalho não consegui carteira assinada, trabalhava muito no mercado, esgotava a minha mente e corpo, o salário não era justo pro esforço. Uns trabalham e outros ficam ricos. Não é justo, tou cansada. E com este curso nem sei se dá certo [...]temos que saber muitas coisas de informática e aqui na escola não tem recurso. Como vamos fazer se não sabemos mexer nesse programa, nessa tecnologia? (EVELY, 2017)

Os diálogos demonstram que os (as) educandos (as), ao problematizarem o tema da precarização do trabalho desenvolveram uma atitude propositiva e crítica. Os posicionamentos são muito significativo, por um lado expressam uma compreensão crítica sobre a precarização e, por outro, relatam as suas experiências de trabalho precário, inseridas no mercado de trabalho marcado pela produção capitalista. No tempo presente, face à crise estrutural, os jovens da classe trabalhadora são alvo de um violento processo de precarização das suas condições de vida. Um dos fatores evidenciados pela educanda refere-se à nova configuração técnica do trabalho, produzido pela globalização e pelos avanços tecnológicos, os quais aumentam a produtividade e a qualidade, prescindindo da mão-de-obra de milhões de pessoas, e fomentam, assim, exploração e precarização dos trabalhadores. “Os dados são inequívocos: aumenta-se a produtividade da economia sem ampliar, na mesma proporção, a necessidade de empregar trabalhadores” (FRIGOTTO, 2001, 29).

Outro fator apontado como precarização do trabalho relaciona-se com as formas de alienação e superexploração praticadas por políticas neoliberais, as quais provocam a desregulamentação e flexibilização de um modelo do trabalho que adota o regime parcial, informal ou temporário, com jornadas de trabalho extensas e desgastantes para o corpo e a mente. Perante esta situação, Frigotto (2001, p.41) explica que “o capital detém como

propriedade privada, de forma crescente, os meios e instrumentos de produção. A classe trabalhadora detém apenas sua força de trabalho para vender”.

Portanto, o maior interesse do capitalista é comprar pelo menor preço o tempo de trabalho do trabalhador e gerenciá-lo de forma que no final da jornada de trabalho, “o pagamento em forma de salário represente apenas uma parte do tempo pago e a outra transforme em ganho do capitalista [...], tempo de trabalho não pago” (FRIGOTTO, 2001, 41).

A fala das jovens Leila e Evely indica uma atitude crítica perante os processos de alienação inculcados no trabalhador, quer seja pela ‘expropriação legalizada’ do tempo que o trabalhador dedica à produção ou pela impossibilidade de adquirir meios de subsistência para alcançar uma vida digna.

Os diálogos abaixo apresentados são referentes à problematização do tema gerador consumo. Consideramos que os relatos do educando e das educandas são muito significativos, pois relevaram uma atitude filosófica crítica e propositiva:

O dinheiro não precisa das pessoas, o dinheiro é mais livre que as pessoas, mas as pessoas precisam do dinheiro. As pessoas estão a serviço das coisas, porque não é que seja materialismo, é que a gente realmente precisa das coisas...estão a serviço sim, porque a gente se mata para ter as coisas. Pra ter coisas básicas mesmo, comida, tempo, dinheiro pessoal, remédio (LUAN, 2017).

Quando estamos triste precisamosde alguma coisa para consumir, é isso que mostra a TV. A sociedade nos empurra para o consumo, assim, como você não se vai envolver se está no meio? Você se torna refém é o sistema que está empurrando você para aquilo (MARIA, 2017).

Automatização, dominação, consumismo, você perde o costume de se preocupar com as outras pessoas. Carros, roupas, celulares, moradia, viagens, o afastamento em nome do consumo, ninguém precisa de ninguém. Nós nos tornamos máquinas, reféns do sistema, que até dá medo de dizer bom dia. E para não falar dos danos que a produção e o consumismo fazem na natureza. O ser humano é muito egoísta, cada um por si! (LARA, 2017).

Influenciados pela economia do tipo capitalista, muitas pessoas trabalham e produzem com o único objetivo de consumir, apesar de viverem e sentirem uma constante insatisfação. Produção e consumo ganham uma proporção aparentemente irreversível, instigados pela expansão de mercado e pelos avanços tecnológicos, os recursos naturais são usurpados de forma irracional e as desigualdades sociais expostas pela pobreza ou exclusão aumentam drasticamente. Produzir e consumir passam a ser um imperativo do sistema, no qual

“o dinheiro é mais livre que as pessoas e as pessoas estão ao serviço das coisas” (GALEANO, 2002, p.69).

As violências do mercado, estimuladas pela difusão de padrões de consumo, revelam um sistema perverso que se entranha no imaginário coletivo, especialmente em grupos sociais destituídos de poder econômico para adquiri-los, tornando-os vítimas de um desejo continuado. Galeano (1999,p.260) em um tom crítico compara a produção em série a uma ditadura de uniformização, que impõe aos sujeitos obrigatórias pautas de consumo manifestadas por um único “modo de vida que reproduz os seres humanos como fotocópias do consumidor exemplar”.

Bauman (2013) aponta, também, que o desejo de consumir é potencializado por meio de uma força educacional respaldada por cultura que comercializa todos os aspectos da vida das pessoas, por meio da internet, das redes sociais, das novas tecnologias de mídia, as cooperações empresariais impelem os sujeitos para o mundo de consumo de massa. Comercializar todos os aspectos da vida significa provocar um desejo sustentado pelo vazio. O marketing e a publicidade sabem transformar mercadorias em passes de mágica contra a solidão, tristeza, angústia, ansiedade, euforia. Nesse sentido, Galeano (1999, p.266-267) ilustra os sentimentos típicos de uma sociedade de consumo, “as coisas têm atributos humanos, acariciam, acompanham, compreendem, ajudam, o perfume te beija e o carro é o amigo que nunca falha. Os dolorosos vazios do peito são preenchidos com coisas ou com sonhos de possuí-las”.

Os relatos também destacam a relação existente entre individualismo e consumismo, os quais promovem o desinteresse pelas questões humanas, políticas e sociais. A gestão econômica e o funcionamento da sociedade se baseiam na ideia de que a posição social só é possível de ser alcançada por meio de uma liberdade individualizada, em que o sujeito busca a sua realização pessoal motivada por um ambiente laboral competitivo e pela defesa incondicional da propriedade privada (ACOSTA, 2016). Na concepção do autor, esta realidade da autossuficiência escorada no individualismo e na propriedade privada dos meios de produção “geraria uma ordem cósmica autorregulada, onde se desenvolvem os indivíduos isolados.” Esta perspectiva nos levaria a um tipo de desenvolvimento fundado no paradigma do “eu-sem-nós” (ACOSTA, 2016, p.80).

Na mesma linha de pensamento, Galeano (1999, p.8) descreve um mundo ao avesso com marcas indelévels de uma economia depredatória, composta por grandes corporações empresariais e industriais, por políticas que não priorizam a vida e sim o lucro e o

consumismo exacerbado que “nos adentra para ver o próximo como uma ameaça, nos reduz à solidão e nos consola com drogas químicas e amigos cibernéticos”.

As relações sociais capitalistas pressupõem relações descartáveis e individualizadas, daí surge a necessidade urgente de construir possibilidades educativas que fomentem uma formação humana integral, baseada em valores humanos pautados pela ética, pelo respeito à natureza, valorização dos diferentes modos de vida e das manifestações culturais, delineando uma formação cidadã. A educação caminhará na perspectiva de buscar outras possibilidades de humanização e superação de processos de exclusão e solidão. Os (as) educandos (as) que participaram dos círculos de cultura relatam:

O que precisamos é ter educação para consumir, o que precisamos é aprender a ser solidário e a conviver, respeitar a nós mesmos e o outro. Consciência que o planeta e nós sofremos com o excesso de consumo. Você tem que ter consciência de que quem fabricou aquele material é uma pessoa que muitas vezes não tem condição nenhuma de trabalho e de vida (LEILA, 2017).

Precisamos buscar uma vida sustentável. O planeta terra não aguenta o consumismo, a poluição, a desigualdade. Como o vídeo [‘A história das coisas’] mostra é preciso fazer diferente, sermos mais humanos. O tesouro da gente é a humanização. Humanização é ter consciência do processo histórico, resgatar a nossa bagagem, a cultura, os valores. Ter consciência que somos parte da natureza. (LUAN, 2017).

Os diálogos dos (as) educandos (as) evidenciam uma atitude crítica perante o modelo capitalista que incentiva a desigualdade e sobrevive justamente dela, ao viabilizar a exploração dos próprios seres humanos e conseqüentemente da natureza.

Uma educação para um consumo justo e equilibrado, talvez, signifique mostrar e compreender que o ser humano e a natureza estabelecem uma relação integrada entre a história, a cultura e a economia. Talvez, essa educação, precise considerar os fundamentos da sustentabilidade para fazer emergir um novo paradigma que coadune com uma vida humana digna e um ambiente humanizado. Uma educação norteada pela solidariedade para com os seres da própria espécie e com a diversidade de espécies que habitam na Terra; pela capacidade de reverter de forma criativa as situações de crise social e ambiental, provocadas e mantidas por nós mesmos, pela capacidade de conviver de forma harmoniosa consigo mesmo, como o outro e com a natureza e pelo estímulo à reflexão crítica diante dos conhecimentos que nos são transmitidos (BRITO, SILVA, PINHO, 2016).

Em diálogo com essa perspectiva, propomos o círculo de cultura como uma práxis pedagógica emancipadora, que por meio do diálogo e da reflexão crítica, possibilite estabelecer novas prioridades e valores, sustentado por uma base teórica que priorize a vida e não do mercado. Propomos uma práxis educativa libertadora que não explore o tempo de lazer e nem eduque para um trabalho alienante, ou seja, que promova a transformação do ser humano consubstanciada por uma ação política consciente e atuante, efetivada pela palavra autêntica, transformadora do mundo (FREIRE, 2014).

Encontrar caminhos e alternativas para re-construir uma vida sustentável significa pensar como o ser humano se organiza estruturalmente na sociedade e cultura a que pertence, como se relaciona com as outras culturas, com os seres humanos em geral e com a natureza que os rodeia. Um caminho para uma vida sustentável que considere as necessidades e prioridades da realidade concreta, para que se possa criar um trabalho educativo embasado por uma práxis humanista que valorize e respeite o homem e a mulher, enquanto, espécie, sujeito, cultura, natureza e sociedade (BRITO SILVA, PINHO, 2016).

Ao apresentarmos outra possibilidade de pensar a educação, pretendemos realçar a importância de buscar a formação de sujeitos históricos e humanizados, que desejem cumprir a sua ‘vocação de ser mais’ ao se tornarem ativos e responsáveis diante da sua realidade histórica (FREIRE, 2014). Isto é, compreenderem que pela práxis se tornam os protagonistas de suas vidas e tenham consciência de que viver em sociedade significa viver no coletivo, fazendo parte desse conjunto enquanto sujeito. A proposta é possibilitar que os espaços educativos, como os círculos de cultura, possam impulsionar diálogos abertos e críticos sobre problemas, ao mesmo tempo em que tenham condições de propor alternativas para superá-los, assim como incentivar e estreitar a relação cultural entre os seres humanos e a natureza mais sustentável e mais humanizada, para além do capital.

Considerações Finais

Ao concluirmos esse trabalho, inserido a práxis dos círculos de cultura com uma turma de jovens e adultos do PROEJA, de uma escola pública, de um quilombo urbano da Salvador, Bahia e, tendo presente as especificidades sociais, históricas e culturais dos (as) educandos (as), nossa pesquisa possibilitou-nos repensar em uma educação comprometida com

as situações-problemas e na apreensão dos temas geradores para análise ou para a busca de alternativas dos ‘temas epocais’ apresentados.

A pesquisa revelou que ao serem problematizados os temas geradores: trabalho, consumo e vida sustentável, inseridos na realidade social e cultural dos jovens envolvidos nos círculos de cultura, tornou-se possível desenvolver uma práxis educativa que estimulou a reflexão-ação sobre as relações sociais capitalistas do tempo presente e, assim, possibilitou uma ‘leitura de mundo’ crítica, bem como o exercício de uma educação humana integral.

Os diálogos dos (as) educandos (as) revelam uma realidade social destituída de direitos sociais e, assim, a necessidade de estabelecer relações humanas que permitam criar ligações equitativas e justas, para que todos possam ter acesso a uma vida digna e livre. Ou seja, re-construir uma outra sociedade, que se comprometa a superar a lógica do trabalho alienado, como condição histórica e ontológica da classe trabalhadora. Contrários às relações sociais capitalistas baseadas pelo consumo desregrado e egoísta, a turma de educandos (as) do PROEJA, compreendeu e definiu a vida sustentável como uma relação comunitária, na qual se estabelecem relações de produção pautadas pelo intercâmbio, cooperação, suficiência e solidariedade. Uma vida sustentável só é possível quando se reconhece a conexão, expressão de convivência e interdependência entre o sujeito, com ele mesmo, entre o sujeito com os demais, com a sociedade e entre a sociedade e o planeta terra.

Durante a vivência dos círculos de cultura, afirmamos a necessidade e a importância de trabalhar a vida na prática, ou seja, intervir nas particularidades, mas atentos à complexidade e totalidade que envolve a realidade. Por isso, esta pesquisa ao nos possibilitar uma reflexão dialógica entre realidade local e as suas relações mais gerais, permitiu que os (as) educandos (as) ampliassem as suas visões de mundo e compreendessem as influências objetivas e subjetivas na relação entre o ser humano e a natureza.

O círculo de cultura ‘trabalho, consumo, vida sustentável’ permitiu-nos compreender a importância de estabelecer o princípio educativo firmado pela valorização do ser humano, da vida, das relações que viabilizem a emancipação dos seres humanos, contrárias à exploração e depreciação tão caras à lógica capitalista.

Enfim, uma educação que possibilite o emergir da emancipação humana, ao recriar os vínculos entre o trabalho e a natureza, compreender que a aprendizagem é a própria vida e, que “nenhuma semente acorda árvore no dia seguinte, portanto precisamos semear o primeiro

dia dos restos de nossas vidas através da educação comprometida, permanente, crítica, consciente e sustentável” (BRITO SILVA, PINHO, 2016, p. 423).

CAP. 7– CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os afetos, nesta pesquisa, nos afetaram sobremaneira. E os círculos de cultura foram fundamentais para tratar dos conhecimentos caros à educação de jovens e adultos em uma Escola Pública Estadual de um bairro considerado por seus moradores um quilombo urbano, na cidade de Salvador/Bahia - Brasil. Isso porque os círculos nos remetem uma das formas mais primitivas de encontro, a possibilidade de todos se olharem e buscarem, conjuntamente, caminhos, possibilidades, respostas para questões prementes. Este foi o foco de nosso estudo quando trouxemos o tema dos círculos de cultura, de Paulo Freire como uma significativa práxis educacional em uma turma de jovens e adultos, entre os 21 e 45 anos, que frequentavam o Programa Nacional de Educação Básica Integrada à Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, uma política pública do Estado brasileiro para o ensino profissional em vigor desde o ano de 2006.

O intuito da presente investigação foi elaborar, por meios dos círculos de cultura, um processo teórico-prático que nos permitisse questionar e refletir sobre a formação humana integral na perspectiva de construção e afirmação de uma educação emancipadora. Outro objetivo de pesquisa foi o de problematizar o conceito de formação humana integral e os condicionantes no exercício da mesma, a partir das experiências do cotidiano de uma turma de jovens e adultos do PROEJA. Nesse sentido, durante a nossa caminhada investigativa buscamos responder à questão que norteou este estudo: *Será possível por meio dos círculos de cultura desenvolver um processo teórico e prático que permita efetivar uma formação humana integral na educação de jovens e adultos do PROEJA?*

Para alcançarmos tal resposta, realizamos os círculos de cultura ao longo do ano letivo de 2017, os quais se constituíram em um espaço de encontro e possibilitaram criar uma relação dialógica reflexiva, onde os educandos com a sua história de vida singular, conflitos, afetos, visões de mundo puderam dialogar, confrontar-se com o outro, ensinar e aprender, fazer política, história e cultura. Ao longo dessa práxis educativa e pedagógica a reflexão sobre a formação humana integral permitiu-nos deslindar, algumas, construções sociais hegemônicas estruturadas por relações de poder que permeiam a vida e a educação do tempo presente.

Para sistematizarmos e aprofundarmos os diálogos entre a teoria e a prática provindos dos círculos, optamos, como caminho metodológico, o estudo de caso. Essa

metodologia nos possibilitou investigar as ações advindas dos círculos de cultura como uma *instância singular* repleta de particularidades e complexidades, as quais foram descritas e analisadas a partir da *pertinência do detalhe* (MACEDO, 2010).

As particularidades e complexidades da práxis foram analisadas e interpretadas à luz da teoria da produção de sentido de Verón (1980) o que nos auxiliou a compreender a heterogeneidade ou a homogeneidade das falas e das práticas sociais que atravessam o nosso cotidiano, os nossos corpos e os processos educativos. De fato, podemos constatar que a produção de sentidos está relacionada com a questão social e que o fenômeno social é um processo de produção de sentidos, assim os discursos surgidos nos diálogos circulares revelaram que os valores, práticas, construções históricas, culturais e políticas estão, por vezes, subordinadas aos *efeitos do poder* e a *leituras ideológicas* (VERÓN, 1980).

A estrutura da tese seguiu um formato diferenciado, com um capítulo teórico inicial sobre os círculos de cultura e os demais capítulos em formato de coletânea de artigos, uma proposta inovadora na área da Educação. Esta possibilidade nos impactou, inicialmente, pelas dificuldades próprias de sair de uma estrutura convencional de apresentação da tese composta por capítulos para a apresentação da tese em artigos, com os resultados parciais. Mas este formato, ao contrário do que se imagina, permite ao pesquisador um poder de síntese criativa, por exigir uma redação que precisa ser mais objetiva e sintética, o que facilita a compreensão dos objetivos e a apresentação de resultados de cada uma das ações investigativas, como no caso desta tese. Ou seja, no formato de anúncio em cada parte da tese, com síntese e apresentação de resultados parciais que, embora tratasse o tempo todo o tema escolhido, apontavam singularidades e especificidades teóricas e práticas do processo investigativo, melhor dizendo, especificidades práticas. Esta escolha deveu-se à compreensão de que neste formato a pesquisa teria a possibilidade de ser mais conhecida, lida e citada do que se fosse escrita no formato convencional que, muitas vezes, permanecem nas prateleiras físicas e virtuais da academia. Os artigos já foram encaminhados para periódicos científicos qualificados na área da Educação pela CAPES (A1 a B2).

Em um primeiro momento realizamos uma pesquisa bibliográfica com o intuito de elaborar referências teóricas, com base no pensamento de Paulo Freire (1987; 1984; 1994; 2014), para aprofundar a ação dos círculos de cultura e enfatizar essa abordagem na construção de uma educação emancipadora. Para tal nos debruçamos em diferentes livros do educador para compreendermos a gênese dos círculos de cultura e as experiências que consubstanciaram essa práxis educativa e pedagógica. Freire, inspirado por Gramsci (1999) sistematizou os círculos

de cultura como uma proposta educativa e pedagógica de caráter democrático e libertador, no e pelo qual propõe uma aprendizagem integral que rompe com a fragmentação entre a vida e a educação e, procura aflorar a consciência crítica perante as *situações limite* do cotidiano, transformando-as em *inéditos viáveis* (FREIRE, 2014).

Assim, depois deste capítulo teórico a tese foi organizada com quatro artigos científicos que apresentam, descrevem e problematizam a proposição educativa e pedagógica dos círculos de cultura e aprofundam concepções, ideias, dúvidas, conceitos, advindos das questões do cotidiano do grupo de jovens e adultos.

No artigo *Formação humana e educação humanizadora na perspectiva emancipatória no PROEJA: uma dialogia propositiva por meio dos círculos de cultura, reconhecemos* a necessidade urgente de criar e praticar uma formação humana integral baseada pela concepção *omnilateral* da educação (GRAMSCI, 1999). Assim, a realização dos círculos de cultura possibilitou-nos compreender e refletir sobre os sentidos ontológico, gnosiológico e axiológico das relações humanas. Instigados por uma ação dialógica compreendemos a nossa vocação ontológica – *ser mais* –, por meio de uma práxis que estimulou o encontro consigo mesmo e com o outro (FREIRE, 1994; 2014). Isso se tornou possível pela reflexão acerca do conceito de homem (GRAMSCI, 1999). Com base nessa reflexão compreendemos que somos seres inacabados e que a nossa humanidade é refletida pela a individualidade de cada sujeito ao mesmo tempo em que é a expressão das múltiplas relações que estabelece com os outros e a natureza, isto é, com a coletividade. A vontade de *ser mais* foi, assim, entendida como um impulso de se conhecer a si mesmo e ao mundo e como a possibilidade de educar para a conscientização, sinónimo de autonomia, responsabilidade e amorisidade.

O artigo *Os círculos de cultura como possibilidade pedagógica na perspectiva de emancipação: uma experiência do PROEJA de uma escola pública de Salvador, BA/BR* constata que a práxis vivenciada nos círculos de cultura nos permitiu criar um espaço de formação alternativa ao sistema de educação formal. Essa formação alternativa baseada nas indicações teórico-metodológicas dos círculos de cultura oportunizou criar e reinventar outras formas de conhecimento a partir do senso comum, dos saberes, da cultura, da realidade do cotidiano, das histórias de vida dos sujeitos concretos. A tematização e os temas geradores provenientes do universo vocabular do (a) educando (a) possibilitaram desenvolver uma práxis pedagógica baseada por um diálogo crítico entre os saberes da *experiência feitos* e o patrimônio de conhecimentos e as bases científicas que permitem conhecer e compreender as relações sociais e os fenômenos da natureza (FREIRE, 1994; 2014).

Consideremos importante que o (a) educando (a) se reconheça como um sujeito ativo que participa de forma crítica e criativa em todas as dimensões da vida social e que se torne o protagonista do seu processo de conhecimento. Daí as relações estabelecidas durante o processo de ensino e aprendizagem tornam-se horizontais e solidárias, pois, não existe sobreposição e hierarquização entre os sujeitos e os seus respectivos saberes.

Os diálogos também revelaram a importância de partir das desigualdades sociais para desenvolver uma práxis pedagógica que se comprometa a superar as relações sociais capitalistas que fomentam a concepção unilateral da educação. Uma educação unilateral nega a natureza histórica do ser humano, pressupõe relações individualistas e competitivas (SANTOS, 1996). Ao contrário, a práxis dos círculos de cultura buscou construir *outras pedagogias* que fomentem uma formação humana integral, baseada em valores humanos pautados pela ética, pelo afeto, pelo respeito à natureza, aos diferentes modos de vida e às manifestações culturais, delineando uma formação cidadã (ARROYO, 2014).

Por isso, trouxemos como elemento crucial a educação *omnilateral* que nos remete à formação ampla e integral das pessoas, visando a integração das várias dimensões da vida, subjetivas e objetivas, que envolvem o desenvolvimento intelectual, político, educativo, social, afetivo, ético, estético, entre outros (GRAMSCI, 1999). O desenvolvimento de uma formação humana integral implica vincular o processo de ensino e aprendizagem às relações afetivas. Nos diálogos circulares ficou claro que a afetividade deverá envolver toda a práxis pedagógica, e possibilitar que o educando se torne um ser humano autônomo e emancipado.

No artigo *Corpos, afetos e sexualidades: os círculos de cultura como possibilidade de uma educação emancipatória* refletiu sobre um corpo que não foi reduzido às dimensões físicas, orgânicas e fisiológicas. Nos encontros foi evidenciado que um corpo humano é um *corpo consciente*, um corpo sujeito e subjetivo que pensa, sente, age, interage, participa (FREIRE, 2014). Uma escola sem corpo significa silenciar as sexualidades e os afetos constituídos por uma complexa dinâmica relacional, linguística, normativa, valorativa.

Significa reduzir a educação ao saber científico que constrói um corpo e uma sexualidade fragmentada e impossibilita o emergir da unidade existencial presente em cada um de nós. Movimentar e desacomodar os corpos dos padrões, das exigências impostas pelo modelo capitalista que impõe uma forma de ser e estar no mundo, foi a nossa intenção (LE BRETON, 2009; 2010). Assumir a existência da diferença dos corpos, sexualidades e afetos faz parte de um *corpo consciente* que se movimenta na busca e na contemplação da individualidade e singularidade do ser humano com base numa construção coletiva e plural.

No artigo *O trabalho e a natureza na educação de jovens e adultos: contrapontos para uma educação humanizadora na perspectiva emancipatória* as (os) educandas (os) apresentaram como inquietações dialógicas a formação humana integral, proposta pelo PROEJA. Para as (os) educandas (os), o produto final da formação não deveria compreender o trabalho apenas em sua dimensão econômica. Apontaram, também, a necessidade de desmercantilizar a educação e a vida para eliminar os processos de alienação que condicionam as pessoas a se sentirem realizadas plenamente como seres humanos somente a partir de determinadas conquistas. A reflexão sobre a alienação do trabalho provocou uma crítica às relações sociais capitalistas baseadas pelo consumo desregrado que comercializa todos os aspectos da vida e promove o individualismo – o desinteresse pelas relações humanas, políticas e sociais (FRIGOTO, 2001; BAUMAN, 2008; GALEANO, 1999).

Educar para uma formação humana integral também significou buscar por alternativas para a construção de uma outra forma de viver, uma outra sociedade. Uma dessas alternativas baseou-se no conceito do *bem viver*, o qual propõe fortalecer práticas econômicas solidárias, sustentáveis, com outras lógicas mais comunitárias e distributivas, mais equitativas e que possibilitem uma vida digna para todos e todas (ACOSTA, 2016).

Por isso, os círculos de cultura freirianos tornaram-se um espaço de esperança que acolheu todos e todas. Um espaço onde desenvolvemos um processo teórico e prático que nos permitiu efetivar uma formação humana integral que nos possibilitou buscar e recriar formas de resistir às opressões do cotidiano. Um espaço que possibilitou imaginar e apontar caminhos para a concretização de práticas políticas e sociais baseadas por modos de vida mais comunitários, sustentáveis, pautados por relações equilibradas entre os seres humanos e a natureza. Enfim, uma práxis educativa na perspectiva da emancipação humana.

Trazemos as falas das educandas e do educando e alguns registros fotográficos relativos à experiência individual do sentir, pensar e agir durante a práxis dos círculos de cultura.

Leila – Muito produtivo os encontros, vez a gente ver as coisas de uma forma mais crítica. Depois da aula parar pra conversar e até desabafar sobre a vida, os problemas foi legal. O tema que mais tocou foi o ser mais, quando estamos como muitos problemas e dúvidas e entender o que está ao nosso redor, fica mais fácil. Senti mudanças, amadureci, aprendi a compreender a minha vida, os outros, ficou mais leve. Adorei todos os encontros pena não ter vindo antes para nos ajudar a compreender a situação que vivemos no curso. Na escola deveria ter os círculos de cultura, é outra forma de aprender, mais humana e mais perto da nossa vida. Queria que tivesse sido mais tempo, mais dias na

semana. É sempre bom estar num grupo que saiba escutar e que não dê opiniões e respostas feitas.

Nabele – os encontros foram bons, porque eu pude compreender os problemas da minha vida e fazer a relação com os problemas da sociedade. Deixou de ser só o meu problema e passou a ser os problemas do grupo. Pra mim foram importantes os temas do ser mais, do trabalho, consumo e vida sustentável. Muito positivo, eu ficava mais aliviada quando contava os meus conflitos e ajudou eu a compreender mais o ser humano.

Maria – foi importante pra mim participar nas rodas de conversa. Os encontros foi um momento pra desabafar sobre os problemas da vida e pra aprender com você e a turma. Quando todo mundo falava eu pensava, afinal aquele colega também tem o problema que passo. Foi legal os tema do ser mais e do corpo. Na escola podia ter mais rodas de conversa, é importante pra nós porque ajuda aprender e compreender coisas da vida.

Figura 1 – Círculo de Cultura 2 Alike: *educação, criatividade e transformação*



Fonte: AUTORA (2017)

Figura 2 – Círculo de Cutura 3 – *Corpos, sexualidades e afetos*



Fonte: AUTORA (2017)

Lara – foi legal participar nos encontros. É importante pra mim ter um momento pra falar dos meus conflitos e dos meus medos. A escola precisa de mudar, porque nós somos adultos temos experiência de vida e do trabalho. Não dá pra você chegar e sentar e ouvir o pró, você precisa de um estímulo. Nas rodas de conversa foi assim, você sentava e discutia da vida, a sociedade e eu aprendia como minha vida tem relação com os problemas políticos, econômicos e da história. Aprendi a escutar e compreender o outro, a ter mais respeito pelos colegas que pensam diferente. Aprendi a ser mais humana. Gostei dos temas ser mais, do trabalho, consumo e vida sustentável.

Luan –os encontros foram bons e importante. Pra mim é importante conversar e ouvir os outros colegas, aprendi muito, sinto que tou mais humano. Falar de política, educação, dos nossos conflitos sociais e da vida é importante, você fica masi ligado nas coisas, nas palavras do outro, nas notícias, mais crítico. Todos os temas foram legais, somaram na minha vida.

A escola precisa de fazer estes encontros, é impotrante para nós.

Evly – os encontros foram bons, porque foi uma forma de aprender, de expressar sentimentos e de escutar o outro. Todos temos problemas e uma vida difícil. O desemprego, o consumo, o ser mais foram conversas muito importantes pra mim, porque fazem parte da minha vida. Aprendi a escutar e a respeitar visão do outro, foi importante ver todas as diferenças entre nós e as semelhanças, como foi no jogo. A educação precisa de mais rodas de conversa sobre a vida é bom porque aprendemos a ter confiança nos outros. Pena que acabou pra mim cada momento foi prazeroso.

Figura 3 - Círculo 4 – *Educação, trabalho e vida Sustentável*



Fonte: AUTORA (2017)

Figura 4 – Momentos de Confraternização na escola



Fonte: AUTORA (2017)

A partir desta pesquisa podemos reinventar os círculos de cultura a partir de um espaço-tempo presente. Compreender que o sujeito epistémico não é aquele que somente se vê como um ser racional, mas que se permite sentir, escutar, sensibilizar, intervir na complexidade do cotidiano. Compreender a educação como um ato de conhecimento, um ato político, uma ação cultural que problematiza e recria a realidade.

Por tudo isto, consideramos a opção pelos círculos de cultura, uma possibilidade educativa e pedagógica de planejar, viabilizar e intervir no resgate de uma formação humana integral, pautada pelo compromisso, solidariedade, afeto que possibilitam enfrentar a cultura do silêncio, as situações-limite, perante a negação ou perda de referências culturais e injustiças sociais. Num diálogo circular, recheado de palavras vivas, os seres, os saberes e o sentires circulam num ato poético e Freire nos faz o convite:

[...] re-vive a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreendo-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, re-elaboram o mundo [...] (1987, p.17).

Por fim, cabe referendar nestas considerações finais, o tema da formação humana para a emancipação, na perspectiva de uma educação integral. Problematizar o conceito de formação humana integral permitiu-nos buscar por uma educação emancipatória baseada em outras formas de sentir, pensar e praticar a ação de ensinar e aprender. Uma práxis despojada de um pedagogismo centrado, apenas, num saber didático e científico para dar espaço ao diálogo e ao dialógico, possibilitando a *construção da poesia-de-si-mesmo* por oposição a uma instrução pragmática (BRANDÃO, 2015). Essa construção foi efetivada, durante os círculos de cultura, na e pela partilha do seu próprio saber com o saber do outro, possibilitando construções coletivas e solidárias sem esquecer a singularidade de cada pessoa.

Uma formação humana integral também significou trazer a política para os diálogos circulares no intuito de refletirmos na necessidade de criamos uma educação cidadã, na e com a qual aprendemos a ser co-responsáveis pela gestão coletiva e participativa das comunidades e da sociedade a que pertencemos (FREIRE, 2014; BRANDÃO, 2015; ACOSTA, 2016). A política foi compreendida com um processo que nos impele à transformação a partir da *conscientizaçã*o edificada na conquista de um projeto político-pedagógico hegemônico que nos

possibilite construir outra sociedade, outra vida, alternativa à hegemonia capitalista. Um projeto político-pedagógico capaz de concretizar uma formação humana integral que forma pessoas conscientes capazes de governar e de analisar criticamente aqueles que governam (FREIRE, 1994; GRAMSCI, 1999).

Consideramos, enfim, que a práxis dos círculos de cultura cria a possibilidade de refletir sobre as experiências do cotidiano, de pensar em termos concretos na realidade educativa, política, social, histórica e nas possibilidades de criar uma educação libertária. Educação que dá primazia aos afetos, à construção de si mesmo como uma forma de criar outras e renovadas formas de ser e estar no mundo, poeticamente mais conscientes, integrais, humanistas e espirituais.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ALVES, Ruben. **Variações sobre o prazer**: Santo Agostinho, Nietzsche, Marx e Babette. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.

ALIKE. Direção: Daniel Martinez Lara e Rafa Cano Méndez. Produção: Daniel Martinez Lara. Produtora: **Pepe School Land**. Local: Espanha. Duração: 8 minutos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UATPH44jRSw> Acesso em: mar de 2017.

ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues de. Educação de Jovens e Adultos. In: FRIGOTTO Gaudêncio, CALDART Roseli Salete, PEREIRA Isabel Brasil, ALENTEJANO Paulo. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, Outras Pedagogias**. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

AUGÉ, Marc. **Não lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. 9 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **A Sociedade Individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre Educação e Juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BARBOSA, J. C. Formatos Insubordinados de Dissertações e Teses na Educação Matemática. In: Beatriz Silva D'Ambrosio; Celi Espasandin Lopes (org.). **Vertentes as subversão na produção Científica em Educação Matemática**. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2015, v. 1, p. 347 -367.

BOOTE, D. N.; BEILE, P. Scholars Before Researchers: On the Centrality of the Dissertation Literature. Review in Research Preparation. **Educational Researcher**, Vol. 34, N. 6, p. 3–15. 2005.

BOTTMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BRITO, Diego de Assis, SILVA, Maria Cecília de Paula, PINHO, Maria José. Para além da educação ambiental: aproximando comunidade, escola e meio ambiente. In: CARDEL, Lídia Maria Pires Soares [et al.]. **Estudos socioambientais e saberes tradicionais do Litoral Norte da Bahia**: diálogos interdisciplinares. Salvador: EDUFBA, 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O jogo das palavras-semente**: e outros jogos para jogar com palavras. São Paulo: Cortez, 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Alguns passos pelo caminho de uma outra educação**. Disponível em: <http://institutotear.org.br/alguns-passos-pelos-caminhos-de-uma-outra-educacao/>, 2015. Acesso em: julho de 2017.

DUKE, N. K.; BECK, S. W. Education should consider alternative forms for the dissertation. **Educational Researcher**, Washington, v. 28, n. 3, p. 31-36, 1999.

FACIOLI, Lara. Aprendendo diferenças: escola é o espaço privilegiado para combater preconceitos. In: Homossexualidades: da persiguição à luta por igualdade. **Revista de História Nacional**, ano 10, n.119, ago., 2015.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir**: a história da violência nas prisões. 5Ed. Petrópolis, RJ, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 36ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 4ªEd. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª Ed. São Paulo: Centauro Editora, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 29ª Ed. Tradução Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 2006 – Coleção Leitura.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 21ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta (org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FRIGOTTO Gaudêncio, CALDART Roseli Salete, PEREIRA Isabel Brasil, ALENTEJANO Paulo. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FURLANI, Jimena. **Mitos e tabus da Sexualidade Humana**: subsídios ao trabalho em Educação Sexual. 3ª Ed. 1ª. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. 13ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar**: a escola do mundo ao avesso. Porto Alegre: L&PM, 1999.

GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes**. Porto Alegre: LP&M, 2017.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. 9. Ed. - Porto Alegre: L&PM, 2002.

GOMES, Romeo. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In :Minayo, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, v. 1, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, v. 2, 2000.

HARD, Michel, NEGRI, Antonio. **Imperio**. Edición de Harvard University Press, Cambridge, Massachussets, 2000.

LE BRETON. **Sociologia do corpo**. 6ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LE BRETON, David. **As paixões ordinárias**: antropologia das emoções. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LIMA FILHO, Domingos. O PROEJA em Construção: enfrentando desafios políticos e pedagógicos. **Rev. Educação & Realidade**, vol. 35, núm. 1, 2010, pp. 109-127 Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil.

LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilorde (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. 2ª Ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2010.

MARINHO, Andreia. **Círculo de cultura: origem histórica e perspectivas epistemológicas**. Dissertação de Mestrado em Educação. USP, 2009.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I. O processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MOLL, Jaqueline, SILVA, Caetana Juracy Rezende. Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. **Documento Base**. Ministério da Educação, Secretaria Profissional e Tecnológica, 2007.

NOGUEIRA, Ramos, Marise. Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional. **Educação & Realidade** [en línea] 2010, 35 (Enero-Abril) : [Fecha de consulta: 31 de mayo de 2018] Disponível em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227076006>> ISSN 0100-3143

PADILHA, Paulo. **O ‘Círculo de Cultura’ na perspectiva intertransculturalidade**. Disponível em: <https://gepfacat.files.wordpress.com/2012/10/o-cc3adrculo-de-cultura-na-persepectiva-intertransculturalidade-paulo-roberto-padilha.pdf> Acesso em: fev de 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma pedagogia do conflito**. In: SILVA, Luiz Eron da. Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 4ed. São Paulo, Cortez, 2002.

SANTOS, Álvaro. **O blog do bairro Fazenda Garcia**. Disponível em: <https://fazendagarcia.wordpress.com/2007/11/17/a-historia-do-bairro-fazenda/>, 2007a. Acesso em: jan de 2017.

SILVA, Maria Cecília de Paula. **Do corpo objeto ao sujeito histórico: perspectivas do corpo na história da educação brasileira**. Salvador: EDUFBA, 2009.

TENÓRIO, Robinson Moreira, LOPES, Uaçai de Magalhães. Afetividade e produção do conhecimento: em busca de novos paradigmas. In: Tenório, Robinson Moreira [et. al]. **Formação pela pesquisa: desafios pedagógicos, epistemológicos e políticos**. Salvador: EDUFBA, 2008.

VERÓN, Eliseo. **A produção de sentidos**. São Paulo: Cultrix: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1980.

VIEIRA, Cristina. Crescer sem discriminações: perscrutando e combatendo estereotípias de gênero nas práticas familiares e escolares. In: RABELO, Amanda, PEREIRA, Graziela, REIS, M^a Amélia (Orgs.). **Formação docente em gênero e sexualidade: entrelaçando teorias, políticas e práticas**. Petrópolis, RJ da FAPERJ, 2013.