

**Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade do Estado do Mato Grosso  
Cáceres - Mato Grosso - Brasil**

Revista da Faculdade de Educação. Vol.37 - N.01 (JAN /JUL) / 2022  
ISSN: 2178-7476



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

**HUMAN FORMATION AND HUMANIZING EDUCATION IN THE EMANCIPATORY  
PERSPECTIVE IN PROEJA: A PROPOSITIONAL DIALOGUE THROUGH THE CIRCLES OF  
CULTURE**

Joana Barral Lopes Vieira  
Universidade Federal da Bahia  
<https://orcid.org/0000-0001-8574-9675>

Maria Cecília De Paula Silva  
Universidade Federal da Bahia  
<https://orcid.org/0000-0002-3506-8510>

**RESUMO:** O artigo buscou problematizar a formação humana integral, sobre a qual se discute a perspectiva da emancipação do ser humano no âmbito social, por meio da práxis pedagógica dos círculos de cultura, tematizado pelas palavras geradoras: “concepção de homem, vocação ontológica, relações humanas”, com uma turma de jovens e adultos do Programa Nacional de Educação Básica à Educação Profissional na Modalidade de Jovens e Adultos - PROEJA, de uma escola pública estadual de um quilombo urbano de Salvador, Bahia, Brasil. Utilizamos os fundamentos teóricos explanados por alguns autores, entre eles, Gramsci e Freire, para refletir sobre uma educação humanizadora na perspectiva emancipatória. Ao contextualizar a ação-reflexão dos diálogos circulares, apresentamos uma análise dialógica, inserida na pesquisa qualitativa, a qual revelou a importância de criar uma práxis pedagógica que promova uma educação pautada pela sensibilidade histórica, política e cultural.

**PALAVRAS-CHAVE:** concepção de ser humano, relações humanas, vocação ontológica, círculos de cultura.

**ABSTRACT:** This article tries to problematize the integral human formation, about which the emancipation of human being is discussed in a social scope, through the reading circles pedagogic praxis, themed by the generator words: “conception of men, ontological vocation, human relations”. This has been made with a group from National Program of Basic Education to Vocational Education for Young People and Adults - PROEJA from a public state school in an urban “quilombo” in Salvador da Bahia, Brazil. We utilize the theoretical fundamentals as explained by some authors, such as Gramsci and Freire, in order to think about about an humanizing education in a emancipatory perspective. By contextualizing action-reflexion of circular dialogues, we present a dialogical analysis, inserted into qualitative research, that has revealed the importance of creating a pedagogic structure that promotes an education supported by historical, political and cultural sensitivity.

**KEYWORDS:** conception of human being, human relations, ontological vocation., circles of culture.

## Introdução

O presente artigo é parte integrante da pesquisa de doutorado, o qual buscou problematizar a formação humana integral, na perspectiva da emancipação do ser humano no âmbito social, por meio da práxis educacional e pedagógica dos círculos de cultura, com uma turma de jovens e adultos, entre 21 e 45 anos, do Programa Nacional de Educação Básica à Educação Profissional na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA, de uma escola pública estadual de um quilombo urbano de Salvador, Bahia, Brasil.

Os cursos PROEJA, dirigidos aos jovens acima de 18 anos, propõe uma formação que articule o EJA – Educação de Jovens e Adultos, 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. 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 (DOCUMENTO BASE, 2007). 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.

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 (2014) 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 (FRIGOTTO, 2012; FREIRE, 1994).

Para que esse objetivo seja possível de se alcançar é necessário problematizarmos e refletimos sobre a formação humana integral no intuito de se avançar na construção de práticas educativas e pedagógicas mais humanizadas. 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.

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. 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 práxica 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.

O método de investigação científica adotado nessa pesquisa foi o qualitativo, nomeadamente o estudo de caso, com o intuito de investigar o contexto e a complexidade relacional com detalhe, para melhor compreender as singularidades inerentes ao sujeito histórico. 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 singularrepleta de particularidades e complexidades, as quais forma descritas e analisadas a partir da pertinência do detalhe (MACEDO, 2010).

O desenvolvimento da pesquisa consistiu na realização de quatro círculos de cultura com diferentes temáticas, desenvolvidos durante um ano letivo, com base no calendário escolar, subdivididos em cinco encontros, com a duração de noventa minutos. Neste artigo apresentamos um recorte teórico e empírico do círculo de cultura *Quem sou eu, quem somos nós*, o qual teve a duração de aproximadamente dois meses, prefazendo o total de cinco encontros com a turma.

Para respondermos às perguntas *quem sou eu, quem somos nós*, 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 dessa relação refere-se às 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 à 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 de uma 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: *concepção de homem, 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, recorremos 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-a 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 quereremos 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<sup>1</sup>, 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). 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 vira-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

1 A teoria marxiana é a teoria inspirada pela obra de Karl Marx.

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 (a) se torne autônomo (a) e emancipado (a) 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 (a) significa assumir um compromisso pela mudança de si e da sociedade.

Na perspectiva freireana, a educação para a emancipação humana é pautada pela autonomia, anunciada pela consciência de que cada um de nós é responsável pelos seus atos, significa que o nosso agir deverá ser guiado pelo respeito e valorização das singularidades do Outro, considerado como sujeito de conhecimento, saber, sensibilidade, com um tempo e um ritmo próprio de crescimento consciencial (KEIM, 2011). A relação humana, compreendida como relação comigo mesmo, com o outro e como o meio circundante, é o fio condutor de uma educação que possibilita criar interações que promovam a mudanças ou a perpetuem o que está estabelecido na sociedade.

Problematizar a formação humana integral, pela perspectiva freireana, é refletir sobre uma educação que nos impulse para um sentido e um sentir ontológico, um impulso de ser mais na “relação com os demais humanos e demais componentes ambientais sabendo que os influencia, mas que também sofre influências deles, num processo de interações infinitas e complexas”, um processo de conscientização que nos torna mais humanos, sensíveis, criativos, o qual parte de uma experiência individual integrada na sociedade planetária (KEIM, 2011, p. 311).

### **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 e colaborativo 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 um de nós 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, colaborativas, solidárias, 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).

Os diálogos 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, colaboração 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 por meio dos círculos de cultura, um processo pedagógico teórico-prático, permitiu-nos questionar e refletir sobre a formação humana integral na perspectiva de construção e afirmação de uma educação emancipadora. Durante a reflexão sobre a formação humana integral, por meio das palavras geradoras: *concepção de homem, relações humanas, vocação ontológica*, deslindamos algumas construções sociais hegemônicas estruturadas por relações de poder que permeiam a vida e a educação do tempo presente.

Desconstruir o sentido de 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.

Ao problematizar a realidade histórica, cultural e social, possibilitando-nos compreender a importância do 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, principalmente numa sociedade e sistema educacional, enrijecidos pelo individualismo e preconceito.

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.

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).

A política foi compreendida com um processo que nos impele à transformação a partir da conscientização, 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).

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.

## Referências

- ARROYO, M. *Outros sujeitos, Outras Pedagogias*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BRANDÃO, C. R. *O jogo das palavras-semente: e outros jogos para jogar com palavras*. São Paulo: Cortez, 2015.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio*. Documento Base. 2007. Disponível em: <portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\_base.pdf>. Acesso em: 17 dez.2017.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. 14ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 21ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, G.; et al. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- GRAMSCI, A. *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.
- KEIM, E., J. Humanização e Educação em Freire e Lukács. *Atos de pesquisa em educação - PPGE/ME FURB* ISSN 1809-0354 v. 6, n. 2, p. 300-321, mai./ago.2011.
- Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2572/1706>. Acesso em: 20 out de 2017.

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, E. *A produção de sentidos*. São Paulo: Cultrix: ed. Da Universidade de São Paulo, 1980.