

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

***LOS CÍRCULOS DE CULTURA COMO POSIBILIDAD PEDAGOGICA BAJO LA PERSPECTIVA DE LA EMANCIPACIÓN: UNA EXPERIENCIA EN EL PROEJA DE UNA ESCUELA PÚBLICA DE SALVADOR - BA, BRASIL***

***CULTURAL CIRCLES AS A PEDAGOGICAL POSSIBILITY IN THE EMANCIPATION PERSPECTIVE: AN EXPERIENCE IN THE PROEJA OF A PUBLIC SCHOOL OF SALVADOR - BA, BRAZIL***

Joana Lopes VIERA<sup>1</sup>  
Maria Cecília de Paula SILVA<sup>2</sup>

**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. Buscamos a conceituação de Freire (1987) sobre círculos de cultura e Sousa Santos (2007) e Arroyo (2014), sobre a necessidade de propormos outras pedagogias que reconheçam “outros sujeitos”, por meio de uma experiência pedagógica. Justifica-se pela importância dos círculos de cultura como proposta pedagógica que amplia a dimensão epistemológica por possibilitar a construção de novos conhecimentos, consubstanciada por possibilidades educacionais, diferentes da lógica hegemônica, baseada nos diálogos, reflexões e interações. Concluímos que os círculos de cultura nos possibilitaram realizar o exercício da consciência histórica, política e cultural, bem como afirmar a pertinência dos mesmos no fazer pedagógico para a educação de jovens e adultos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Círculo de cultura. Educação. Emancipação. PROEJA.

**RESUMEN:** Este artículo es parte de una investigación doctoral y tiene el objetivo de 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 por permitir la construcción de nuevos conocimientos, consolidados por posibilidades educativas, diferentes

<sup>1</sup> Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador - BA - Brasil. Doctoranda del Programa de Postgrado en Educación. Becaria CNPq. Miembro del Grupo de investigación HCEL. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0001-8574-9675>>. Correo: marialaranja@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador - BA - Brasil. Prof.<sup>a</sup> do PPGE, Coord. Grupo de Investigación HCEL – CNPq. Coord. PPGE FACED UFBA 2017-19. Becaria CAPES Proceso BEX 6990/14-2. Pasantía Senior - Université de Strasbourg (2015-16). ORCID: <<http://orcid.org/0000-0002-3506-8510>>. Correo: ceciliadepaula.ufba@gmail.com

*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.*

**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.*

**KEYWORDS:** *Circle of culture. Education. Emancipation. PROEJA.*

## **Introducción**

Actualmente la escuela ha producido un modelo educativo que no es lo único posible, pero más que históricamente le fue atribuido. Freire (1987) denomina este modelo de “bancario”, en el cual el profesor deposita su conocimiento y el estudiante lo recibe. Este modelo puede fomentar una enseñanza alienadora típica de la sociedad tecnócrata y mercantil, sumisa al poder ideológico, fácilmente entorpece profesores (as) y educandos (as) ante una coyuntura sociopolítica autoritaria (GADOTTI, 2003).

En el contexto específico de la educación brasileña constatamos profundas desigualdades y contradicciones. Es común escuchar frases como esta, *¡no se educa en Brasil!* En muchas praxis educativas se constata una elección por la instrumentalización para el mercado laboral, en detrimento de la elección por la fuerza humana. . Gadotti (2003) en su estudio sobre la educación brasileña constata que el actual modelo educativo se basa en la ideología de la profesionalización y del desarrollo. Un modelo que propone reformas direccionadas a la industrialización y modernización de la educación con el objetivo de mantener un sistema económico y legitimar la concentración de renta y los medios de producción. Para este autor, a pesar de los discursos oficiales del gobierno y de las políticas

públicas direccionadas para la educación, de forma general, estamos lejos de construir una educación que promocióne un saber descolonizado, la creatividad y la transformación social.

Consideramos que hay otras posibilidades de hacer educación y consecuentemente, buscar por construir otra sociedad. Una sociedad constituida por una educación que conciba la mujer y el hombre como ‘seres integrales’, capaces de reconocerse como sujetos políticos y sociales que al actuar sobre su realidad, se comprenden como co-participantes de la historia y creadores de su propia historia (FREIRE, 1987, 2014a).

Este artículo es parte de una investigación de doctorado y tiene como objetivo tratar del círculo de cultura inserido en la praxis pedagógica en el Programa de Educación de Jóvenes y Adultos – PROEJA en una escuela pública de un quilombo urbano de Salvador, Bahia, Brasil. El Programa Nacional de Integración de Educación Profesión con la Educación Básica en la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos, denominado PROEJA es promocionado por el Gobierno Federal y surge en 2006 por el Decreto N° 5.840.

Este programa, inserido en el ámbito de una política educacional más amplia, objetiva proporcionar el acceso del público joven y adulto a la enseñanza media integrada por medio de una educación profesional técnica, denominada Educación de Jóvenes y Adultos – EJA (BRASIL, 2007).

Como la concepción política busca ofrecer una formación fundamentada en la educación integral, la cual incluye las dimensiones del trabajo, ciencia, técnica, tecnología, humanismo y cultura general, así como considerar las singularidades y características de los jóvenes y adultos (BRASIL, 2007)

Lima Filho (2010) comprende que esta modalidad de enseñanza posee un carácter estratégico e innovador, por buscar reducir desigualdades sociales y fortalecer la ciudadanía, con acciones que aumenten los niveles de escolarización y profesionalización. Y por esta razón se hace promisorá, aunque sea necesario considerar los retos políticos, epistemológicos e infraestructurales que revisten esta modalidad. Retos relacionados tanto a la necesidad de poner disponibles y adecuar los recursos pedagógicos y metodológicos como garantizar la formación de profesorado para esta modalidad.

Trabajamos con la proposición pedagógica de los círculos de cultura a partir de la conceptualización de Freire (1987) y con Sousa Santos (2007) y Arroyo (2014) para la reflexión puesta en práctica en el estudio, y aquí presentada sobre la necesidad de reflexionar nuestra praxis educativa y proponer otras pedagogías que reconozcan “otros sujetos”, por medio de la experiencia pedagógica.

Freire (2014b, 1994) define el círculo de cultura como una posibilidad de construir conocimiento y no sólo una metodología de trabajo. El autor presenta el círculo de cultura como una forma de promocionar acciones dialógicas sobre los fenómenos sociales a partir de una perspectiva crítica y desestabilizadora. Este modo de hacer educación posibilita romper con la comprensión de las “situaciones existenciales” y la consciencia de sí mismo para una situación de comprensión de sí mismo en el medio social, el ser individual y colectivo de Gramsci (2001).

Esta proposición educativa se justifica por la importancia de los círculos de cultura como propuesta pedagógica que amplía la dimensión epistemológica por posibilitar la construcción de nuevos conocimientos, consustanciada por relaciones de enseñar y aprender. Se experimentaron otras posibilidades educacionales, diferentes de la lógica hegemónica, basadas en los diálogos reflexiones e interacciones.

Nos detuvimos en la experiencia del círculo de cultura titulado “Alike: educación, creatividad y transformación”, dialogando con los educandos (as) del PROEJA y con la posición de Santos (1996, 2007). Santos nos presenta una provocación respecto al pensamiento académico hegemónico y nos instiga a actuar, epistemológica y pedagógicamente, bajo una perspectiva contra-hegemónica. Para tanto él nos propone trabajar con imágenes desestabilizadoras del pasado histórico, para el surgimiento de subjetividades rebeldes e indignadas por la deshumanización verificada en el tiempo presente.

Esta experiencia nos ha posibilitado realizar, además del conocimiento pedagógico, el ejercicio de la consciencia histórica, política y cultural, así como afirmar la pertinencia de los círculos de cultura en el hacer pedagógico para la educación de jóvenes y adultos. Concluimos que los círculos de cultura considerados en su dimensión pedagógica, más allá de una propuesta metodológica, pueden fomentar la creación de una contra-hegemonía que produzca otras pedagogías, otros sujetos.

### **De los caminos recorridos: del lugar, del ambiente del grupo y de la experiencia**

Tuvimos la intención de profundizar la dinámica teórica y praxis<sup>3</sup> de los círculos de cultura, desarrollada con un grupo de jóvenes y adultos de una escuela pública estadual de un quilombo urbano de Salvador, Brasil, realizada durante todo el año de 2017. La escuela posee una buenísima infraestructura, aunque sus instalaciones estén en decadencia en el tiempo

---

<sup>3</sup> Los procedimientos empleados en la investigación teórica y praxis están acorde con los principios éticos, por ello los nombres de las entrevistadas son ficticios y elegidos por ellas. El nombre del barrio y de la escuela pública no será revelado.

presente. Ubicada en un barrio central de Salvador, considerado uno de los más antiguos y tradicionales de la ciudad.

Surge, en el final del siglo XVI, de una hacienda considerada, en la época, uno de los mayores latifundios de Brasil. Esta hacienda se dedicaba a la agropecuaria y al comercio de mano de obra esclava. Más tarde, la tierra fue propiedad de un Monasterio, comprada por un gran propietario de tierras y, finalmente, por una de las familias más ricas de la industria fabril bahiana. De gran propiedad privada el barrio es creado tras la crisis económica de la Unión Fabril en el comienzo del siglo XX, en que partes de la hacienda han sido arrendadas por los trabajadores de la fábrica y por migrantes (SANTOS, 2007a). La escuela se sitúa en el lugar en que, en otros tiempos, era la portaría de la hacienda.

En este punto se llama atención del sentido establecido por lugar, en este texto. Augé (2012, p. 51) nos presenta diversas definiciones de lugar, entre ellos, el lugar antropológico que “es simultáneamente principio de sentido para aquellos que lo habitan y principio de inteligibilidad para quien lo observa”. Este es lo que elegimos apreciar.

La población del barrio es mayoritariamente negra. El contraste social es acentuado, de un lado los condominios y palacios donde funcionan los colegios tradicionales y particulares y, de otro lado la comunidad compuesta por casas simples con saneamiento básico precario. El barrio posee fuertes tradiciones culturales, conocido por el samba que da movimiento a las calles, por los paladares y aromas de la gastronomía bahiana, por las tradiciones religiosas como la religión católica, el candomblé y, más recientemente, los evangélicos.

Trabajamos con un grupo de jóvenes y adultos de la enseñanza media en el turno vespertino. El grupo era compuesto por nueve estudiantes con edades comprendidas entre 21 y 45 años, que frecuentan el Programa Nacional de Integración de la Educación Profesional con la Educación Básica en la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos, PROEJA.

La elección de los círculos de cultura para realizar una proposición educativa con un grupo de estudiantes del PROEJA, nos ha permitido realizar un movimiento de la acción y reflexión teórica y praxis por crear una relación dialógica y reflexiva y, así, fomentar discusiones sobre las distintas realidades, que de forma hegemónica, siguen negadas por las prácticas pedagógicas conservadoras. El círculo de la cultura es caracterizado por Freire (2014a, 1994) como espacio en que dialógicamente se enseña y aprende. Un espacio donde no se transfiere conocimiento, pero se produce conocimiento basado en los saberes, en las experiencias, en las historias de vida del (de la) educando (a) y del (de la) educador (a). Un espacio que posibilita que cada un (a) construya nuevas hipótesis de lectura de mundo. Es un

espacio dinámico que se traduce en un proceso teórico y práctico de investigación, vivencias y construcción colectiva de saberes.

Los círculos de cultura se han desarrollado a lo largo de un año lectivo, con base en el calendario escolar y cada encuentro tenía la duración de noventa minutos. Como instrumentos e investigación utilizamos entrevistas semiestructuradas y las charlas derivadas de los círculos de cultura que se han grabado y transcrito. Los textos transcritos han sido revisados por los/las entrevistadas/os lo que nos ha posibilitado retomar los registros y reflexionar sobre las informaciones a analizarse. Para el análisis e interpretación de los diálogos recorreremos a la lectura teórica considerada relevante al estudio crítico de los discursos.

Las entrevistas y de los diálogos analizados a la luz de la investigación cualitativa por favorecer la “aprehensión de las realidades múltiples”, cuando rehúsa la posibilidad de una realidad unívoca y construida para siempre, este recurso ejercita la pluralidad dialógica ya en la recolecta de informaciones” (MACEDO, 2010, p. 117). El descortinar de las realidades múltiples viabilizó el análisis de un conjunto de opiniones y representaciones sociales y culturales sobre el tema y así, potencializó el enfoque de la investigación.

Al considerar el contexto cultural de las/los educando (as) y los cambios simbólicos compartidos durante la praxis de los círculos de cultura, se hizo notorio el acercamiento entre los discursos instituidos por la educación y sociedad y los efectos de sentido por ellos producidos.

Para analizar los discursos recorreremos a Verón (1980) que basa su teoría del discurso en dos fundamentos: la producción de sentido está relacionada con las cuestiones sociales y que el fenómeno social es un proceso de producción de sentido. “Si el social atraviesa las materias significantes, incluso las de lenguaje, si todo el sentido es social, incluso el producido por la actividad de lenguaje”, entonces el sentido es de naturaleza social y está en toda parte (VERÓN, 1980, p. 175). Inherente a la producción de los discursos sociales este autor lleva también en consideración la cuestión ideológica, por estar en las condiciones de producción de los discursos sociales, así como el poder y que lo que de él deriva en los efectos discursivos o, conforme el propio autor, a las gramáticas de reconocimiento.

El autor considera que en el universo social no se reduce, solamente al ideológico o al poder. En su comprensión en la “red semiótica, sistemas heterogéneos de determinación se entrecruzan” (VERÓN, 1980, p. 192). El autor aclara que los significados de ‘ideológico’ y ‘poder’ remeten a dimensiones de análisis de los fenómenos sociales, y “no las ‘cosas’ o ‘instancias’ que tendrían un ‘lugar’ en la topografía social” (p. 192). Es decir, la lectura

ideológica o de poder está presente en un sistema que considera los rituales y comportamientos y, de forma similar, hay una agencia de la gestualidad cotidiana.

Empezamos con un grupo de nueve estudiantes, todos (as) viven en situaciones de precariedad de condiciones materiales de vida. Residen en la periferia urbana de Salvador en que el índice de desempleo es un problema serio. El grupo era compuesto por ocho mujeres y un hombre. Las mujeres se autodefinían como “negras, pobres, desempleadas”. Y el hombre se autodefinió como “una persona simple, sencilla, y accesible a todos”. Todos (as) están desempleados (as) y, la posibilidad de frecuentar la escuela depende de apoyo familiar. La mayoría reside en casa de familiares. Todo el grupo comparte de alguna creencia religiosa, sin embargo, la mayoría es evangélica y testigo de Jehová, unas católicas y ninguna, declaradamente del candomblé. Con respecto al estado civil, dos son casadas, con hijos y dos solteras con hijos.

Los primeros contactos, que antecedieron la praxis de los círculos de cultura, se inician con entrevistas semiestructuradas individuales y colectivas con el objetivo de acercar nuestra realidad de la realidad del grupo e iniciamos la investigación temática. Tras estas charlas iniciales se decidió, colectivamente, los temas o palabras generadoras a tratarse en los próximos encuentros.

A partir de este momento, las investigadoras delinearon el planeamiento de los círculos de cultura de modo sistematizado, pero flexible, con la intención de contemplar las singularidades de cada participante, posibilitar el intercambio de experiencias y la construcción de conocimiento. Este planeamiento nos ha posibilitado, aun reservar un espacio para que se realizaran reflexiones críticas acerca de los datos registrados y, así, sugerir a los grupos otros temas que profundicen las cuestiones planteadas durante los diálogos circulares.

Para aprehender la lectura de mundo de los educandos (as) a lo largo de los círculos de cultura, optamos por utilizar recursos pedagógicos y metodológicos con el objetivo de descortinar y valorar las experiencias corporales y educacionales de la vida cotidiana, exteriorizadas por las hablas, silencios, gestos y mímicas, expresión de sentimientos, entre otras. Estos recursos consistían en la dinámica de ejercicios corporales, momentos de meditación para relajarse, mientras que pretendían hacer surgir significados y discursos encarnados en el cuerpo. Por la lectura de los poemas, imágenes y videos, observamos los conocimientos previos del grupo y formulamos así la problematización de los temas a debatirse. La elección de estos recursos y su concretización nos auxilian a reflexionar para desconstruir conceptos hegemónicos de mitos, tabús sociales, culturales, corporales y sexuales,

estructurados en relaciones de poder que hacen parte de las vivencias y expresiones de vida contemporánea.

Cabe señalar que esta investigación es parte de un estudio doctoral. En este artículo nos debruizamos sobre la conceptualización de los círculos de cultura de Freire a partir de uno de los cuatro círculos de cultura en que se reflexionó sobre cuestiones direccionadas a la educación formal, provocadas por el corto metraje *Alike*. Como elementos para la reflexión elegimos las siguientes palabras generadoras educación, creatividad y transformación. Comprendemos que los círculos de cultura pueden fomentar una praxis educativa transformadora cuando fomenta un hacer pedagógico de perspectiva emancipadora en la educación de jóvenes y adultos.

### **Círculo de Cultura: una perspectiva educacional emancipadora**

Freire (1987 2014b) construyó una reflexión y praxis educativa – que la consideramos praxis pedagógica – que ha posibilitado desestabilizar y criticar las bases del conocimiento pedagógico hegemónico. Este autor se debruzó sobre propuestas de alfabetización para educar, especialmente trabajadores y campesinos oprimidos. Además de eso, el educador efectuó una propuesta pedagógica firmada por una praxis humanista, en la cual los oprimidos se reconocen como protagonistas de su educación y de la construcción de sus saberes, conocimientos y cultura. En las palabras de Arroyo (2014) Freire logró captar la presencia y los movimientos populares de estos sujetos y, por ellos, hacer la educación un proceso de humanización que no tenía la pretensión de instituir un conjunto de métodos, pero ‘reeducar la sensibilidad pedagógica’.

Esta reeducación de la sensibilidad pedagógica propone otro camino para la educación que no se centra en el cómo educar “pero cómo se educan, ni cómo se los enseñan, sino cómo aprende, ni como socializarlos, pero cómo se socializan, cómo se afirman y se forman como sujetos culturales, cognitivos, éticos, políticos que son.” (ARROYO, 2014, p. 27). Los círculos de cultura elaborados por Freire parten de este supuesto y han sido exclusivamente utilizados por el autor durante su recorrido de educador.

Así, comprendemos los círculos de cultura como una posibilidad pedagógica pertinente para la educación de jóvenes y adultos cuando permite contextualizar las especificidades y conflictos sociales, culturales, políticos, históricos, afectivos inherentes a estos sujetos y posibilitar hacer surgir experiencias hasta entonces ausentes del cotidiano escolar y de la praxis pedagógica.



En este contexto, proponemos una reflexión a partir de los círculos de cultura en un grupo del segundo año de la enseñanza media – PROEJA con el siguiente tema generador “Alike: educación, creatividad y transformación”. La propuesta ha sido realizada en cinco encuentros en que cuestionamos un hacer pedagógico marcado por la predominancia de prácticas hegemónicas.

Empezamos nuestro encuentro con el cortometraje “Alike” (2015). Esta animación relata la relación entre un padre y un hijo en un cotidiano limitado por rutinas impuestas. Ora en el trabajo, ora en la escuela las normas y convenciones sociales instituidas aclaran un modo de vivir estandarizado que reprime **la creatividad** de los niños y de los adultos. Por ello, “Alike” nos invita a rescatar los motivos para expresar nuestros colores, singularidades, sueños, creatividades, potencialidades que componen nuestra humanidad.

Los diálogos y reflexiones que surgieron tras la visualización del cortometraje se direccionan para la experiencia educativa y escolar de los (as) educandos (as) que relataron las innumerables experiencias matizadas por muchas tonalidades.

Una de las cuestiones abordadas durante el círculo de cultura se refirió a la crítica de las pedagogías escolares instituidas por criterios rígidos que no reconocen la “validad de los saberes, de los modos de pensar y de pensarse y de educarse que los educandos llevan a la escuela” (ARROYO, 2014, p. 33).

Comprendemos que la escuela está llena de saberes, tiempos y espacios diversificados, sin embargo, subordinados a lógicas normativas y formas rígidas que produzcan la homogenización, originando pérdidas y ausencias (SANTOS 1996). Por ello, la enseñanza y aprendizaje en el espacio escuela quedan perjudicados al valorarse, sólo un tipo de saber en detrimento de los encarnados en los sujetos.

En esta perspectiva de Freire (2014a) señala la necesidad de que no podemos disminuir o subestimar las más variadas comprensiones de mundo, manifestadas por los “saberes de la experiencia hechos” que los educandos traen consigo y, como señala, negar los saberes que surgen de la experiencia sociocultural se constituye en un

[...] error científico y la expresión inequívoca de la presencia de una ideología elitista. Quizás sea el fondo ideológico escondido, oculto, opacizando la realidad objetiva, de un lado y haciendo del otro, miopes los negadores del saber popular, que los induce al error científico. En último análisis, es la “miopía” que, constituyéndose en obstáculo ideológico, provoca un error epistemológico (FREIRE, 2014a, p. 117).

El autor confirma que no es posible fundamentar la praxis educativa solamente por el sentido común, así como tampoco es posible citar una praxis educativa que suprima el “saber

de la experiencia hecho” y, a partir de solamente un conocimiento sistematizado. A este respecto la educanda Lara afirmó:

[...] la escuela no estimula, no abre espacio para que hagas de todo modo, hay que seguir un currículo cerrado. En la clase de portugués es importante tener visión de los escritores [...] para mi es difícil, quiero escribir mi historia. En la clase de historia yo tengo que saber muchas historias. Necesito aprender, pero yo tengo una historia para contar, para escribir es mi historia de vida.

Maria añade:

[...] en la escuela es necesario aprender cosas de muchas asignaturas. Tengo dificultad, no sé escribir mucho. No sé por qué necesito aprender tanto que no utilizamos en la vida. Para la prueba decoro y después me olvido todo. [...] vendía productos de belleza, administraba las vendas, en la clase no comprendo matemáticas, las cuentas.

Cierta inflexibilidad pedagógica se destaca por los educandos (as). Reconocen la existencia de un currículo cerrado que no posibilita trabajar los contenidos de una forma más creativa, en el cual sea contemplado otras formas de conocimiento, por ejemplo, utilizar la riqueza de las experiencias de vida como una manera de ampliar las perspectivas de mundo.

A este respecto, Santos (2007b) observa la importancia de forjar un conocimiento que considere el conocimiento del cotidiano escolar, social, comunitario, en el intuito de potenciar la experiencia como un elemento integrante del conocimiento. Para el autor, la emancipación epistemológica y social ocurre cuando la expresión del conocimiento-emancipación no se fija solamente en la denuncia y articula la experiencia y la interlocución de muchos saberes – la ecología de los saberes, el conocimiento del sentido común, la solidaridad, la traducción, la ruptura epistemológica (SANTOS, 2007b).

La praxis del círculo de cultura puede posibilitar la expresión del conocimiento-emancipación, pues establece una relación entre los saberes locales y los conocimientos universales, con el objetivo de problematizar, reflexionar y teorizar críticamente las cuestiones que surgen de la realidad sociocultural y de los conflictos y contradicciones que participan de las relaciones del cotidiano.

Lo que vamos a intentar hacer es un uso contra-hegemónico de la ciencia hegemónica. O sea, la posibilidad de que la ciencia entre no como mono cultura, sino como parte de una ecología más amplia de saberes, en que el saber científico pueda dialogar con el saber laico, con el saber popular, con el saber de los indígenas, con el saber de las poblaciones urbanas marginales, con el saber del campesino. Eso no significa que todo vale lo mismo (SANTOS, 2007b, p. 33).

En esta concepción el saber científico deja de ser supervalorado y el sentido común es resignificado como un conocimiento que posibilita identificar las ausencias, potencializar las

emergencias y promocionar el diálogo recíproco entre los saberes. Consideramos así que las praxis del círculo de cultura pueden potencializar reflexiones y acciones contra-hegemónicas, al reconocer el sentido común y el conocimiento científico como saberes y quehaceres creíbles, que no se oponen al desperdicio de las experiencias de vida y de experiencias socioculturales. Por lo contrario, posibilitan democratizar las relaciones de poder persistentes en el cotidiano escolar y viabilizar otros caminos para el despuntar de la emancipación. Como Santos (2002, p. 88-89) argumenta:

La más importante de todas es el conocimiento del sentido común, el conocimiento vulgar y práctico con lo que en el cotidiano orientamos nuestras acciones y ponemos sentido a nuestra vida [...] la ciencia post-moderna busca rehabilitar el sentido común por reconocer en esta forma de conocimiento algunas virtualidades para enriquecer nuestra relación con el mundo.

Arroyo (2014) explica que algunas pedagogías escolares cohiben e ignoran el intercambio de experiencias e interpretaciones de vida. Por veces, incluso cambiar el saber y el sentir del Otro como algo inferior, pues el conocimiento está relacionado a un patrón de saber dicotomizado por el poder, denominación/subordinación que impone praxis educativas predominante homogéneas, llenas de clasificaciones y jerarquizaciones.

Hay una historia de tensiones entre pedagogías, en el patrón poder/saber, denominación liberación. Estas formas de pensar los Otros están incrustadas en el pensamiento educacional. Como niños, adolescentes, jóvenes o adultos populares serán pensados como inferiores cuando lleguen a las escuelas y universidad, cuando reprobados por problemas de aprendizaje o de conductas, valores. [...] Muestran que cargan vivencias de opresión segregación, de tratados inferiorizados. Muestran también como desconstruyen las formas como fueron pensados y los procesos/pedagogías con que fueron tratados como inexistentes [...] (ARROYO, 2014, p. 39).

El educando Luan contesta el pensamiento que los rotula como inferiores,

La inferioridad viene de la diferencia que hacen entre nosotros. Yo vengo de la periferia, soy pobre, negro, estudio en la escuela pública. La escuela enseña a ignorar la diferencia, lo que es muy común el prejuicio. Toda esta opresión ocurre en la escuela, donde la persona que tiene el “requisito” más alto no se da con lo que tiene más abajo. La persona más inteligente no quiere andar con la dificultad de aprender. El profesor no escucha nuestras dificultades, nuestra historia, miedos, la persona sólo tiene que dominar el saber del libro. ¿Y dónde entra la vida?

La propuesta de los círculos de cultura nos permitió pensar en una educación basada en una praxis comprometida con la transformación social, en que el objetivo central era convertir el oprimido como sujeto protagonista de su historia. O sea, una praxis que posibilitará aflorar la sensibilidad pedagógica y comprender los (as) educando (as), en situación de opresión, como

sujetos de la educación, capaces de compartir y construir saberes, conocimientos, valores y cultura (FREIRE, 1987; ARROYO, 2014).

Pensar así la educación posibilita romper con la comprensión de las ‘situaciones existenciales’, es decir, entrelazar la consciencia de sí mismo a la comprensión de sí mismo en el medio social, el ser individual y colectivo de Gramsci (2001). El filósofo evidencia la importancia de una pedagogía dialéctica, en la cual el ser individual cuando establece una relación continua con el ambiente cultura, se hace “[...] consciente de que la personalidad no se limita a su individualidad física, pero es una relación social activa de modificación del ambiente cultural” (GRAMSCI, 2001, p. 400). La transición de la clase subalterna hacia la clase hegemónica, así como de la cultura fragmentada a la ‘unidad cultural-social’ es posibilitada cuando los intereses particulares no son superados. Este movimiento es iniciado en el ser individual y por medio de la organización de masa de conocimiento se crea un espacio colectivo que nos incita al diálogo, autoconocimiento y discusión.

La comprensión crítica de sí mismo es obtenida, por lo tanto, a través de una lucha de ‘hegemonías’ políticas, de direcciones contrastantes, primero en el campo de la ética, después en el de la política, logrando, finalmente, una elaboración superior de la propia concepción del real. La consciencia de hacer parte de una determinada fuerza hegemónica (es decir, consciencia política) es la primera fase de una ulterior y progresiva autoconsciencia, en la cual la teoría y la práctica finalmente se unifican (GRAMSCI, 2001, p. 103).

En este sentido, la praxis del currículo de cultura cuestionó la reproducción de una educación hegemónica y elitista que contribuye para la formación de subalternad, en lugar de tener en cuenta la libertad individual y colectiva, por lo tanto, tener en cuenta una otra sociedad. Dentro de esta concepción, las praxis pedagógicas, deberían comprender el ser humano como inconcluso, imaginativo y curioso, que ‘alejándose’ de sí mismo y de la vida se interroga sobre la realidad concreta y no determina por conocimientos científicos ya formalizados.

En la visualización del cortometraje *Alike* crítica a una educación hegemónica surgió con la cuestión de los colores de los personajes, todos gris, absorbidos por una rutina aburrida. La educanda Leila observó el color gris de los personajes y explicó,

Tú sabes, es todo igual. Yo ya tengo la enseñanza media, ahora estoy en el PROEJA y mi color está casi borradita y borrándose, no siento la relación entre cosas que aprendo aquí y mi vida allá afuera. En la escuela está difícil, la enseñanza está difícil. Tú estás sentada mirando la pizarra, a escuchar, la enseñanza está retrasada. Yo ya he trabajado, [...] tengo otras experiencias, aquí es para buscar un trabajo mejor [...] Tú sabes cuándo antes de entrar en la escuela era todo un arco-iris, ahora estoy verde abatido, porque aquí e incluso en la vida, en la familia, allá afuera es uno más. Para mí el verde es el color de la esperanza.

La educanda Nabele, también hace un comentario sobre este tema,

[...] mi color ya fue azul del cielo, de la mar. Pero ahora yo ya no reconozco mi color, nos esforzamos, pero somos presionados por los profesores, nos desmotivamos por los que no nos dejan hablar, nosotros tenemos las ideas pero no son valoradas y es este el tema, ¡mucha falta de color en la educación!

Para contrariar esta lógica hegemónica, en el círculo de la cultura trabajamos con temas transversales y abiertos, pues en la mayoría de los casos, los temas debatidos surgen de los “saberes de la experiencia hechos” de los (as) educandos (as), considerados de sentido común por expresar saberes culturales, sociales, religiosos e historias de vida (FREIRE, 2014a). Consideramos que estos saberes enriquecen los diálogos circulares cuando son integrados por una praxis que no desperdicia las experiencias de la vida y del procedo educativo.

Creatividad, dar otros sentidos y tonalidades al proceso de enseñar y aprender se constituye uno de los enfoques de esta proposición pedagógica. Cuando se perciben las situaciones límite lo que nos oprime y pasamos a tener consciencia de lo percibido-destacado el ser humano encuentra un incentivo para actuar en búsqueda del inédito viable (FREIRE, 2014a).

La búsqueda por el ‘inédito viable’ nos posibilita acceder a un proceso creativo de creación, recreación, invención, reinención, pues según Freire (2014b), la acción creativa del sujeto se expresa por la manera de leer el mundo. Para el autor la creatividad y la acción creativa están relacionadas con la praxis problematizada, expresa por una concepción de educación que instiga un pensar, sentir, actuar consagrado por el proceso de liberación de acciones domesticadoras, las cuales cosifican el sujeto.

De ahí surge la ‘creatividad libertadora’ como condición humana, la cual fomenta un estado de consciencia crítica y se expresa por la capacidad de un sujeto singular e inconcluso crear, actuar y transformar la realidad. El corto Alike sugiere una búsqueda creativa para transformar nuestra realidad. En este punto, Luan argumenta:

[...] hicimos todo en el automático, como en el vídeo, vamos a la escuela, en el trabajo con cara cansada, un aburrimiento, sin color. Las cosas no están buenas, pero no paramos para pensar y buscar otra forma de resolver nuestra situación. Me veo como alguien que pertenece a las artes en general, soy un bueno escritor, no para aquí (escuela). Quiero escribir sobre la cuestión de las drogas, prostitución, realidad que conozco. Yo ya escribí una pieza de teatro. Quiero aprender más sobre escrita y desarrollar este mi lado creativo.

Maria sigue el diálogo:

[...] soy creativa a resolver los problemas de la vida, son muchos, muy sufrido [...]. Siempre he necesitado solucionar, como el padre del niño que empezó a imitar el hombre que toca violín, busco mi color, colorir mis estudios, colorir mi familia. La escuela necesita estar más abierta para las diferencias. Hacer actividades y encuentros como estos, porque siempre necesitamos hablar sobre estas cosas para vivir mejor

Reconocemos que la educación no es neutra (FREIRE, 2014a; SANTOS, 1996). Ella establece una relación con el mundo y nos posibilita una praxis que busca por una liberación auténtica – la humanización – la cual nos remete para el ‘ser más’. En esta praxis, hombres y mujeres son vistos como seres inacabados y, al mismo tiempo integrales, que se reconstruyen a lo largo de la historia, recrian su existencia a lo largo de la vida, por medio del trabajo, de los conflictos, del amor, en la convivencia con el otro, es en este movimiento, en esta búsqueda incesante que el ser humano se lanza en la aventura de conocerse y de ser más (FREIRE, 2014a). Para esta perspectiva, la educación deberá estimular medios creativos y alternativos para una búsqueda emancipadora que se funda en una actitud crítica y comprometida con la praxis.

Freire (2014a) considera la educación como un ‘quehacer permanente’ que posibilita el emerger de la consciencia se vuelva un proceso continuo y permanente, el cual involucra la crítica y autocrítica en la elaboración de conocimiento. Es en la travesía de este proceso que mujeres y hombres viven una permanente tensión entre la humanización, ser más y, la deshumanización, ser menos, la primera considerada como vocación humana y la segunda distorsión de la vocación. La vocación de ser más sólo se concretiza cuando las injusticias, las exploraciones, las opresiones, las violencias han sido sustituidas por los fundamentos de la libertad y justicia, posibilitando, así, la recuperación de la humanidad de los que se encuentran oprimidos, conforme anuncia el autor:

[...] si admitimos que la deshumanización es vocación histórica de los hombres, nada más tendríamos que hacer, sino adoptar una actitud cínica o de total desesperación. La lucha por la humanización, por el trabajo libre, por la desalienación, por la afirmación de los hombres como personas, como “seres para sí”, no tendría significación. Esta sólo es posible porque la deshumanización, aunque un hecho concreto en la historia, no es destino dado, pero el resultado de un ‘orden’ injusta que genera violencia de los opresores y está, lo ser menos. (FREIRE, 1987, p. 30)

Durante la visualización de “Alike” y posterior reflexión sobre una educación hegemónica, buscamos comprender la tensión entre humanización y deshumanización existente en la vida en general. Consideramos que estas tensiones provienen de la visión determinista del proceso histórico que nos remete a la indiferencia frente al sufrimiento y violencia provocados por el dominio de la exploración capitalista. Esta situación deshumana nos lleva a pensar que

estamos sometidos a una especie de destino implacable que anula nuestra consciencia, creatividad y ganas de transformar.

En las palabras de Santos (1996), cuando se desvalora el pasado en beneficio de un futuro supuestamente radioso, el tiempo presente es acometido por una permanente ‘banalización’ y la “trivialización” del sufrimiento humano y de los conflictos socioeconómicos y políticos. Consecuentemente, esta “trivialización se traduce en la muerte del espanto y de la indignación. Y, está en la muerte del inconformismo y de la rebeldía” (SANTOS, 1996, p. 16). De ahí el gran reto para la construcción de una educación emancipadora sea lo de revelar la conflictualidad del pasado, por medio de imágenes desestabilizadoras y, “recuperar la capacidad de espanto y de indignación y orientarla para la formación de subjetividades inconformistas y rebeldes” (SANTOS, 1996, p. 17).

Autores como Freire (2014a), Santos (1996) y Arroyo (2014) aclaran que es necesario comprender la complejidad histórica para que no nos pongamos sometidos a determinaciones hegemónicas, aprisionados por parámetros teóricos sobre la comprensión del ser humano en el mundo. La idea central de autores es tomar la complejidad histórica como una posibilidad de construcción humana, de concebir otras formas de ser y estar en el mundo y de organizar la cultura y las instituciones. Complejidad esta que se traduce en un reto para una educación que señale nuevas alternativas para la existencia humana.

Este conflicto del pasado nos invita a pensar en el presente de forma crítica, manifestado por la experiencia de decisión, de ruptura y también por un estímulo a la conflitualidad de conocimientos que no se agotan en una sola visión, sino en la diversidad de formas de conocer protagonizadas por los distintos grupos sociales (SANTOS, 1996).

En el contexto de estas ideas, señalamos que es esencial que una educación emancipadora reinvente otros procesos de racionalidad. Otra racionalidad, es decir, un conocimiento útil y comprometido con las cuestiones y los problemas de la sociedad actual.

Santos (2007b, p.25) evidencia que uno de los entrabes para el ejercicio de una educación emancipadora es provocado por una forma de raciocinio, por el denominado de “[...] razón indolente, perezosa, que se considera única, exclusiva, y que no se ejercita lo suficiente para poder ver la riqueza inagotable del mundo.” Esta “razón indolente, perezosa” se expresa por un conocimiento reduccionista, lineal, simétrico, pautado por un sistema jerárquico que causa distintos procesos de “estar afuera”, cría formas de “no existencia” y “de ausencias” (SANTOS, 2007b). Sobre el “estar afuera” Evelyn argumenta:

Yo nunca me he sentido muy valorada, mi saber aquí no cuenta, mi experiencia de vida aún menos. Soy negra, bahiana, pobre y de la periferia. No sé mucho de la escuela, pero sé que eso de mi origen no nos ayuda llegar dónde quiere llegar.

Como alternativa a una racionalidad perezosa se proponen nuevas posibilidades de crear praxis educacionales que objetiven vivencias creativas y transformadoras, es decir, hacer que la diversidad de la realidad que está ausente en los contextos educativos se vuelva presente, “lo que está ausente esté presente, que las experiencias que ya existen pero son invisibles y no cedibles estén disponibles; o sea, transformar los objetos ausentes en objetos presentes” (SANTOS, 2007, p. 32). Leila acompaña esta idea:

[...] transformar, no hacer igual, nosotros ya vimos que no funciona. La educación está ahí para abrir el mundo para nosotros y mostrarnos también nuestro mundo, nuestros colores, nuestras experiencias. Necesitamos aprender a escuchar, pensamos que somos diferentes en el final, cuando cada uno habla muestra lo que todos aquí sentimos miedo, frustración, rabia. Todos tienen obstáculos, pasamos por muchas cosas... ¡Pero tenemos la esperanza!

Comprendemos que los círculos de cultura como una alternativa a los modelos de racionalidad hegemónicos, cuando se constituyen en espacios que permiten anunciar la invisibilidad y así denunciar las desigualdades, exclusiones y opresiones potenciadas por dinámicas de dominación social. Son un espacio de encuentro en el cual dialógicamente se enseña y aprende, en lugar de la yuxtaposición o de la sobreposición de conocimiento, se construyen saberes, permitiendo que los educandos elaboren sus supuestos de lectura de mundo (FREIRE, 2014a).

A lo largo del texto, trajimos las voces de los educandos (as) y autores con el intuito de reforzar la praxis del círculo de cultura como una posibilidad educacional emancipadora capaz de rescatar las experiencias ausentes y negadas por una escuela compuesta, en la mayoría de las veces, por una estructura rígida, subordinada a una cultura dominante que no reconoce otros modelos culturales de pensar, actuar y sentir.

La praxis del círculo de la cultura nos sugiere transformación, un modo creativo de hacer educación, el cual posibilitó los educandos (as) expresar sus lecturas de mundo y principalmente, ocasionar oportunidades de escucha y elaboración de nuevas síntesis.

## Consideraciones finales

En este artículo nos ponemos a pensar la vida y la educación por medio de una lógica diferenciada de lo que está puesto hegemónicamente en el hacer pedagógico de una escuela



pública situada en un quilombo urbano de Salvador, Bahia, Brasil. El lugar considerado para más allá del principio del espacio geográfico, es el espacio antropológico, considerado como espacio existencial, o sea, un lugar relacional del ser humano con el mundo y con los demás, situado y relacionado a su medio.

Para ello, nos basamos en la teoría y en la praxis educacional desarrollada por el educador brasileño Paulo Freire, especialmente en sus escritos sobre los círculos de cultura como praxis, así como la propuesta de, cuando renueva la crítica, se reinventa la emancipación social. Hacer eso implica osar puntuar la praxis de los círculos de cultura como una proposición epistemológica que cría conocimientos, praxis y saberes otros, considera el universo y los conocimientos de los sujetos de la historia, en el caso de los estudiantes del PROEJA de una escuela de Salvador ubicada en un territorio de quilombo urbano en la parte central de la ciudad.

Recorremos, para tal, a la visualización y reflexiones sobre cuestiones planteadas por el cortometraje “Alike”. Estas utilizadas como estímulos para desconstruir conceptos hegemónicos estructurados por relaciones de poder que hacen parte de las vivencias y expresiones educativas y pedagógicas del cotidiano escolar. La elección de los círculos de cultura se hizo, así, una alternativa pedagógica potente para la transformación del hacer pedagógico hegemónico para una praxis otra, diferente y transformadora. Esta praxis proporcionó el compartir historias, fragmentos de historias de vida de los educandos y educadoras, experiencias del cotidiano y visiones de mundo definidas como ‘simples’ y ampliarlas para una praxis consciente y crítica de la realidad, de sí mismo y de las posibles relaciones del conocimiento y del mundo.

Esta propuesta fomentó, en las palabras de Luan, “un conocimiento de mí y amplió mi consciencia. Cuando cambio internamente mi acción en el cotidiano, en la sociedad es diferente, más consciente de las relaciones, política, cultura, economía que me están involucrando e influenciando.” Y realizar una crítica a la postura reproductiva y reduccionista de la escuela y de determinados contenidos y conocimientos, de como ellos son repasados y de cómo ellos contribuyen para la formación de subalternidad, en lugar de tener en cuenta la libertad individual y colectiva, por lo tanto, tener en cuenta otra sociedad.

Con efecto, los círculos de cultura son comprendidos como praxis y, por lo tanto, no sólo como una posibilidad metodológica y/o didáctica, pero sí, como un conjunto de indicaciones teórico-metodológicas que permiten reconocer la visión de mundo, la realidad concreta y reinventar otras formas de construcción de conocimiento. Por todo eso, los consideramos como una praxis que tiende a la emancipación, pues el (la) educando (a) es el protagonista de su proceso de conocimiento, es un sujeto activo que participa de forma crítica y creativa en todas las dimensiones de vida social. Las relaciones establecidas entre educandos

y educadores se vuelven más horizontales y solidarios, o sea, no hay sobreposición y jerarquización entre los sujetos y sus respectivos saberes. Además de eso, importa considerar que esta praxis situada es una praxis afectiva, en que el (la) educando (a) y el (la) educador (a) se vuelven seres humanos plenos e integrales, en las palabras de Gramsci, omnilaterales, o sea, dotados de sentimientos, emociones, razones, seres que aprenden a sentir, escuchar, sensibilizar, conocer, reflexionar, intervenir y recrear el propio ser, consecuente y conscientemente, las relaciones cotidianas y el mundo.

## REFERENCIAS

**ALIKE.** Dirección: 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: 10 mar. 2017.

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como práxis da Liberdade.** 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.

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

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder:** introdução à pedagogia do conflito. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

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, C. 1, C. 10, 2001.

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

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

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: 10 jan. 2017.

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, 2007b.

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

### Como referenciar este artigo

VIEIRA, Joana Lopes.; SILVA, Maria Cecília de Paula. Os círculos de cultura como possibilidade pedagógica na perspectiva da emancipação: uma experiência no PROEJA de uma escola pública de Salvador – BA, Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 601-619, abr./jun., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riace.v14i2.11486

**Submetido em:** 19/06/2018

**Aprovado em:** 20/10/2018