

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO POPULAR

AGOSTINHO DA SILVA ROSAS

CRIATIVIDADE EM EDUCAÇÃO POPULAR
Um diálogo com Paulo Freire

João Pessoa-PB

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

AGOSTINHO DA SILVA ROSAS

CRIATIVIDADE EM EDUCAÇÃO POPULAR

Um diálogo com Paulo Freire

João Pessoa-PB

2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO POPULAR

AGOSTINHO DA SILVA ROSAS

CRIATIVIDADE EM EDUCAÇÃO POPULAR
Um diálogo com Paulo Freire

Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, área de concentração Fundamentos e Processos da Educação Popular.

Orientador: Prof. Dr. José Francisco de Melo Neto

João Pessoa-PB

2008

R789c Rosas, Agostinho da Silva.

Criatividade em educação popular: um diálogo com Paulo Freire / Agostinho da Silva Rosas.- João Pessoa, 2008.
323p. : il.

Orientador: José Francisco de Melo Neto
Tese (Doutorado) – UFPB/CE

1. Educação. 2. Educação Popular - criatividade. 3. Educação Popular - transformação social. 4. Educação Popular – fundamentos – princípios. 5. Educação Popular – criatividade libertadora.

UFPB/BC

CDU: 37(043.2)

AGOSTINHO DA SILVA ROSAS

CRIATIVIDADE EM EDUCAÇÃO POPULAR
Um diálogo com Paulo Freire

Aprovada em: 29 de Agosto de 2008

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Francisco de Melo Neto (UFPB)
Orientador

Prof^ª. Dr^ª. Maria Eliete Santiago (UFPE)
Examinadora

Prof. Dr. Marcos Antonio Nicolau (DCOM-UFPB)
Examinador

Prof. Dr. Luiz Augusto Passos (UFMT)
Examinador

Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva (UFPB)
Examinador

João Pessoa-PB

DEDICATÓRIA

Peço licença a todas e todos, aos amigos e amigas, companheiras e companheiros de travessura e caminhada.

Não me esqueço dos fulanos e cicranas com quem momentos da vida, partilhei jornadas.

Peço licença para celebrar este momento de criação, de força de trabalho que sei, Só, nada faria. De muitos tive a contribuição.

Entre tantos e tantas, que me ajudaram, permitam-me dizer de um, seu nome Rubem Eduardo. Que fique sabido, de hoje para frente, hei de lembrá-lo, sujeito amoroso, de disponibilidade sensível e ética como ele, muito pouco há.

Gostaria agora de contar uma história que deu o quê falar. Idos já se vão quatro anos de estudo e produção, marcando incompletude na busca de solução.

Foram anos de dúvidas, questões e muita confusão. Professores que falavam alunos que respondiam, noutras vezes..., alunos e alunas de tanto falar, professor era quem ouvia.

Foi um tempo de discussão, de curiosidade crítica, de experiência reinventada, um tanto de emoção.

Tudo começou num dia muito triste, daqueles que nem com muito choro, se encontra explicação. Perdia meu Pai para uma morte precipitada.

Morte doida, sem juízo ou coração. Matou meu Pai quando defendia o que acreditava e com outros e outras planejava a educação de jovens e adultos, em uma terra distante e para muitos, iluminada.

Duas mulheres guerreiras, Eliete e Nayde, segurando-me pelo braço disseram alto: _ Seu Pai se foi e nós estamos aqui que é para lhe ajudar, o doutorado fazer e a vida continuar.

Muito bem, o tempo foi passando..., no PPGE/UFPB entrei e com outros e outras me juntei.

Destaco aqui, os amigos e amigas que mais perto fiquei Zé Luiz, Marcelo Germano, Roberto Faustino, Conceição Bizerra, Graça Baptista, Maria do Amparo, Rita Curvelo, Ronney Feitosa e Roseana Cunha. Com eles e elas compartilhei relações no exercício teórico de pensar e repensar idéias e ações. Um tempo de aprendizagem em que o certo e o errado não era nossa preocupação.

Destaco ainda um grupo danado de bom, chamado EXTELAR, sob a batuta de Seu Zé Neto, companheiro sabido que só, pesquisa-se extensão popular, economia solidária e educação popular. Êta! que há muito para se falar.

Minhas amigas e amigos uma licença mais não podem me negar. Estou falando de um outro grupo, este do lado de cá, Recife é seu lugar.

Um grupo de muito estudo, trabalho e prazer. Lá, em círculo, o diálogo é razão, aprende-se junto e de montão o pensamento de Paulo Freire para nele não ficar, ir, recriar.

O nome do grupo, ah! Foi idéia tirada da leitura de mundo, da palavra e coisa e tal. Chamamos de *Descobrimo Paulo Freire através de sua obra* que é para não nos faltar a lembrança e a vontade de criar.

Foi disso tudo que comecei a trabalhar. Uma tese fui tecendo, aprendendo um pouco daqui e outro tanto de lá. O final da história está aqui para quem desejar lê e daí recriar.

Mais uma coisa devo dizer, desculpas antecipar, pois gostaria de tudo o mais uma coisa ainda lhes falar. É coisa de dentro, que de tão profundo nem sei como chegar.

Falo do meu sentimento, da emoção de a duas pessoas DEDICAR esta criação, que é história de minha história, um tanto de cultura produzida no dia-a-dia da descoberta da tese anunciada: criatividade em educação popular há de se desenrolar com ação libertadora que é maneira do mundo transformar.

Dedico então a Paulo e Argentina Rosas, um e outra em primeiro lugar.

Agostinho Rosas
Agosto de 2008.

AGRADECIMENTOS

Escrevo, as palavras abaixo, motivado por dois sentimentos. Um expressa meu reconhecimento de pessoa, de gente-sujeito que se percebendo inacabado, percebe-se, igualmente, singular e plural, indivíduo e coletivo, capaz de criar e recriar. O outro, diz respeito ao entendimento que faço sobre o próprio processo de criação: minha tese é síntese construída com minha habilidade de pensar, sentir, decidir e esculpi-la com minhas mãos. Mas é, também, consequência do esforço sensível e solidário de cada uma e um que se disponibilizaram a ajudar-me neste contexto da pesquisa.

A todas e todos meus mais profundo muito obrigado!

Agradeço aos companheiros e companheiras que fazem a Universidade de Pernambuco e a Escola Superior de Educação Física aos quais, em nome do Prof. Paulo Cabral e da Prof^a. Vera Samico, condiciono minhas primeiras palavras de reconhecimento.

Agradeço carinhosamente à Irmã Glicélia, José Adailnso de Medeiros e Maria de Lourdes Dias de Araújo, que juntos formam o corpo administrativo da Faculdade de Ciências Humanas de Olinda, principalmente pelo apoio fraterno de que tive o prazer de ser motivo.

Agradeço aos companheiros e companheiras que compõem o Conselho Municipal de Educação da Prefeitura Municipal do Recife (2005-20070) com quem, compartilhando experiências entre diferentes, reafirmo minha esperança nos espaços públicos e de transformação social.

Agradeço aos amigos e amigas do Centro Paulo Freire - Estudos e Pesquisas com quem tenho a satisfação de partilhar experiências reinventadas a partir do pensamento político-filosófico em educação de Paulo Freire.

Agradeço, motivado por uma vontade danada de grande de abraçar apertado, a cada um e uma dos que reinventam o Grupo de Estudos e Pesquisas Descobrimdo Paulo Freire através de sua obra, Antônio de Pádua, André Felipe Fell, Argentina Rosas, Arlindo Viana, Edelson Silva Jr., Ibrantina Lopes, Jackson Pinto, Letícia Rameh, Magadã Lira, Maria Guiomar Ribas, Maria Lúcia Cavalcanti da Silva, Maria das Mercês Cavalcanti Lima, Maria Nayde dos Santos Lima, Nilke Silvania Pizziolo, Mércia Uytendenbroek, Mirian Burgos, Rubem Eduardo da Silva e Targélia Albuquerque. De cada um e uma, guardo a presença marcante na aprendizagem coletiva sobre a atitude de dialogar.

Agradeço ao Prof. Alder Júlio Calado, amigo com quem pude compartilhar o pensamento de Paulo Freire no campo da educação popular. Sua presença instigante guarda a amorosidade solidária e comprometida com o processo de humanização do humano.

Agradeço aos professores, professoras, funcionários e funcionárias do Instituto Capibaribe com quem, durante os anos de 1984 a 1993, compartilhei experiências em educação de uma maneira inovadora. Fonte de minhas primeiras inspirações na associação criatividade e prática pedagógica, gostaria de ressaltar a presença sempre intensa de Dona Raquel (*in memoria*), cuja vida dedicada à educação foi exemplo e privilégio de todos e todas que com ela conviveu.

Agradeço ao Centro de Integração Empresa-Escola de Pernambuco, nas pessoas de Germano Coelho, Lucilo Varejão e Maria Inês Borges Lins o carinho com que acolheram minha pesquisa autorizando-me o emprego do título ‘Guerreiro da Luz’.

Agradeço aos professores e professoras com quem tive a oportunidade de confrontar idéias e partilhar salas de aula no exercício de minha formação de pesquisador durante os anos de convivência no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB.

Agradeço aos companheiros e companheiras que fazem o Grupo EXTELAR/UFPB, com quem dividi meu tempo discutindo pesquisa em extensão popular, em educação popular e economia solidária. A cada um e uma fica meu registro de minha solidariedade com o compromisso de nossa causa comum: a luta permanente pela superação das desigualdades e injustiças sociais. Abelardo, Clédia, Edineide, Geísio, Graça Baptista, Lidemberg, Lucicléia, Nelsania, Pedro, Rita, Romero, Roseana, Rosilene, Rossana, Tânia, Xavier, Zé Neto.

Ao Professor, Orientador e amigo José Francisco de Melo Neto (Zé Neto), agradeço a oportunidade de aprender o processo de construção de uma tese com ética, disciplina e prazer. Agradeço os momentos de dúvida, de estímulo à curiosidade e provocação. Agradeço ao companheiro Zé Neto as longas horas dedicadas ao aprender pensando, ao fazer pensado com as quais compartilhamos a criação desta pesquisa.

Agradeço ao Professor Roberto Jarry Richardson a sensibilidade aguçada com que soube ouvindo ajudar-me na decisão de adotar criatividade como categoria fundante de minha discussão.

Agradeço a Rosilene Farias, Glória Fernandes, Maria das Graças Nonato e Cleomar Barbosa pelo carinho que sempre me atribuíram ao lidar com as burocracias deste processo de formação continuada.

Agradeço, ainda, aos amigos Jackson Pinto e Nayana Pinheiro pelas horas de trabalho árduo na extração das palavras geradoras associadas à criatividade dos artigos da ANPEd/GT-06, a eles fortaleço meu carinho e reconhecimento da solidariedade responsável.

A eles junto Felipe, Gustavo e Karina Rosas, que em parceria com Adriana Siqueira, Bianca Alcon e Rômulo Andrade ajudaram-me identificando expressões de criatividade nas

obras de Paulo Freire, selecionadas nesta pesquisa.

Agradeço a Alexandre Rosas, Xavier Uytdenbroek e Marília Teixeira pela assessoria no trato cuidadoso com a língua estrangeira.

Agradeço especialmente aos amigos José Luis, Marcelo Germano, Roberto Faustino e Roseana Cunha a oportunidade de juntos aprofundarmos nossas reflexões constituindo um grupo ativo na busca da qualidade de nossa formação. Sem eles a construção desta pesquisa seria, sem dúvida, menos prazerosa.

À Roseana Cunha, amiga, vai meu profundo agradecimento pela cumplicidade neste contexto de criação.

Agradeço aos meus Pais, Paulo e Argentina Rosas, aos meus irmãos Emanuel, Marcelo e Alexandre os momentos de beleza e amorosidade na arte de aprender a viver na diferença e juntos.

Agradeço a Flávia e Margarida, uma pelos momentos de acolhida e escuta, a outra pelo apoio sempre presente. Junto com elas Maria Hilda e Joãozinho, solidários no momento de meu esgotamento, firmes com as palavras de incentivo cuidadoso.

Por fim agradeço a minha esposa Simone, e aos nossos filhos Felipe, Gustavo e Karina pelas lições de vida, com quem permaneço ao longo dos anos desafiado a aprender a ser marido e pai; horas de desconstrução de minhas certezas e recriação de mim mesmo. A eles reservo espaço de minha admiração.

Gostaria de fazer mais que um agradecimento, uma homenagem a Rubem Eduardo da Silva. Certo dia quando participei ao grupo de estudos e pesquisas Descobrimos Paulo Freire através de sua obra minha seleção no curso de doutoramento, disse-me que estaria comigo nesta travessia. De fato, sua presença pode ser abstraída de cada linha de minha produção. Ao Rubem, amigo sensível, meu mais profundo reconhecimento de sua presença crítica no fazer e refazer deste meu caminho. Muito obrigado.

RESUMO

Criatividade tem sido objeto de interesse de pesquisadores(as) nas várias áreas de conhecimento. Contudo, foi a partir dos anos 1950, com Jean P. Guilford, que criatividade ganhou relevância condicionada à capacidade humana de pensar, decidir e produzir. Até então esteve associada à imaginação, aos mitos divinos, aos sinais de loucura, às práticas de bruxaria, ou mesmo à particularidade de gênios detentores de alta-inteligência. Atualmente, as novas tecnologias, desafiando a capacidade humana de resolver problemas em alta-velocidade e redes complexas, têm trazido para o centro das relações humanas o debate sobre criatividade e ação criativa. No caso desta pesquisa, criatividade foi (re)significada como constituinte da educação popular. O ponto de partida, mostrar que há uma singularidade quando se pensa criatividade em educação popular. O de chegada, demonstrar que criatividade em educação popular pressupõe criatividade libertadora. Para tanto se percorreu pela diversidade teórica de criatividade e pelas trilhas da educação popular, dos fundamentos e princípios que a delimitam instrumento mediador da transformação social. Neste contexto, dois temas emergiram: Criatividade com Paulo Freire e Criatividade em educação popular, um recorte a partir da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPEd/GT-06). O primeiro por se tratar de pensamento que deu origem à educação popular, o segundo pela representação científica como fórum privilegiado das discussões atualizadas em educação. O caminho seguido, como expressão do método dialético fundamentado na perspectiva marxiana, seguiu um triplo movimento de construção teórica, estimulado pela interpretação de Limoeiro Cardoso (1990): a) um caminho do real (concreto) para a abstração; b) o avanço no campo da abstração para novas abstrações, sem perder o concreto em análise; c) finalmente, dessas abstrações, recuperando-se o novo concreto, ou, o concreto pensado. No decorrer da pesquisa e em suas considerações finais, pode-se perceber que criatividade não delimitando a razão política da prática educativa por si mesma, exige a força de trabalho humana para criar os limites epistemológicos, teórico-filosóficos que vão atribuir sentidos às relações de homens e mulheres com o mundo, tornando a ação criativa uma prática mais democrática ou mais autoritária. Portanto serão as atitudes de homens, de mulheres que tornarão a ação criativa uma prática mais libertadora ou mais opressora. Em educação popular, o esforço ético que solidariza as práticas humanas à libertação das gentes, pressupõe criatividade libertadora.

Palavras-chave: criatividade; educação popular; criatividade libertadora.

ABSTRACT

Creativity has been object of interest of researchers in many branches of knowledge. However, it was only since the 1950's, with Jean P. Guilford, that creativity became an important concept related to the human capacity of thinking, deciding and producing. Until that moment, it was associated to imagination, divine myths, madness signs, witchcraft, or even to the particularity of the high intelligence of scholars. Nowadays the new technology, which challenges human capacity of solving problems quickly, is driving the discussion about creativity and creative action to the center of human affairs. In this contribution, creativity was (re)defined as part of the popular education. The start point was to show the existence of a singularity when creativity is related to popular education; and the finish one was to demonstrate that creativity in popular education needs a kind of liberating creativity. To do so, the theoretical diversity of creativity, popular education, the grounds and principles that delimit the mediator instrument of social transformation were discussed. In this context two issues emerged: Creativity with Paulo Freire and Creativity in popular education, extracted from the Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPEd/GT-06). The first one, because it is part of the ideas that led to the origin of popular education; the second one, because of the scientific representativeness as a forum of discussion about education. The way chosen, as an expression of the dialectic method grounded in Marx perspective, followed a triple movement of theoretical construction, stimulated by the interpretation of Limoeiro Cardoso (1990): a) a real (concrete) way to the abstraction; b) the advance in the abstraction field to new abstractions, without disconsidering the focus on the concrete; c) finally, from these abstractions, it is possible to recover the concrete, which may be called a thought concrete. During the research and the final considerations, it is possible to see that creativity does not delimit the political reason of the educational practice by itself, although it demands human work to create the epistemological, theoretical and philosophical limits, which will give the meaning to the relation of men and women with the world, turning the creative action into a more democratic or authoritarian practice. Therefore, it will be both men's and women's actions that will make the creative action more democratic or oppressive. In popular education, the ethical effort which may show solidarity to the human actions and the freedom of the people, needs the liberating creativity.

Keywords: creativity, popular education, liberating creativity.

RÉSUMÉ

La créativité a été l'objet d'intérêt des chercheurs dans plusieurs domaines de la connaissance. Cependant, c'est seulement à partir des années 50, avec Jean P. Guilford, que la créativité est mise en exergue, liée à la capacité humaine de penser, décider et produire. Jusqu'alors elle avait été associée à l'imagination, à des mythes divins, à des marques de folie, à des pratiques de sorcellerie, ou même à la propriété de génies d'intelligence supérieure. Actuellement, les nouvelles technologies, défiant la capacité humaine de résoudre des problèmes à haute vitesse et dans des réseaux de grande complexité, ont porté au centre des relations humaines le débat sur la créativité et l'action créative. En ce qui concerne cette recherche, la créativité a été (re)signifiée comme élément constituant de l'éducation populaire. Le point de départ est de montrer qu'il y a une singularité propre quand on pense la créativité en éducation populaire. Et le point d'arrivée est de démontrer que créativité en éducation populaire a comme pré-supposé la créativité libératrice. Donc, nous avons dû parcourir toute la diversité théorique de la créativité et tous les chemins de l'éducation populaire, des fondements et des principes qui la délimitent comme instrument médiateur de la transformation sociale. Dans ce contexte, deux thèmes sont apparus : le concept de créativité chez Paulo Freire et celui de créativité en éducation populaire, un découpage que nous avons fait à partir de l'Association Nationale de Pós Graduation et Recherche (ANPEd/GT-06). Le premier thème comme étant la pensée qui a donné vie à l'éducation populaire, le second par sa représentation scientifique qui est devenu le forum privilégié des discussions actualisées en éducation. Le chemin que nous avons suivi est une expression de la méthode dialectique fondée sur la pensée marxienne et a configuré un triple mouvement d'élaboration théorique, provoqué par l'interprétation de Limoeiro Cardoso (1990) : a/ un chemin qui va du réel (concret) vers l'abstraction ; b/ l'avancée dans le champ de l'abstraction vers de nouvelles abstractions, sans perdre le concret en analyse ; c/ finalement, de ces abstractions, la possibilité de récupérer le nouveau concret, ou, le concret pensé. Durant la recherche et dans les considérations finales, nous avons pu observer que la créativité, ne se délimitant pas à la raison politique de la pratique éducative en elle-même, exige la force humaine du travail pour créer les limites épistémologiques, théorique-philosophiques qui vont alors attribuer des sens aux relations des hommes et des femmes avec le monde, rendant l'action créative une pratique plus démocratique ou moins autoritaire. Donc ce seront les attitudes d'hommes et de femmes qui rendront l'action créative une pratique plus libératrice ou moins oppressive. En éducation populaire, l'effort éthique qui joint les pratiques humaines à la libération des gens a comme pré-supposé la créativité libératrice.

Mots-clé : créativité, éducation populaire, créativité libératrice.

LISTA DE SIGLAS

| | |
|-----------|---|
| AC | Ação Cultural |
| AP | Ação Popular |
| ANPEd | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| CEAAL | <i>Consejo de Educación de Adultos de América Latina</i> |
| CEPAL | Comissão Econômica para a América Latina |
| CEPLAR | Campanha de Educação Popular |
| CEE-PE | Conselho Estadual de Educação do Estado de Pernambuco |
| CGT | Comando Geral dos Trabalhadores |
| CIEE | Centro de Integração Empresa Escola de Pernambuco |
| CLT | Consolidação das Leis do Trabalho |
| CNBB | Conferência Nacional dos Bispos do Brasil |
| CPCs | Centro Popular de Culturas |
| CONFINTEA | Conferência Internacional sobre Educação de Adultos |
| CREFAL | <i>Centro Regional de Alfabetización y Educación de Adultos para América Latina y el Caribe</i> |
| DFC | Departamento de Formação de Cultura |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| ESEF | Escola Superior de Educação Física |
| EUA | Estados Unidos da América |
| FCDEF | Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física |
| FPEP | Fundamentos e Princípios em Educação Popular (linha de pesquisa) |
| GT-06 | Grupo de Trabalho número seis |
| IC | Instituto Capibaribe |
| IDAC | Instituto de Ação Cultural |
| INEA | <i>Instituto Nacional para la Educación de Adultos</i> |
| ISEB | Instituto Superior de Estudos Brasileiros |
| JUC | Juventude Universitária Católica |
| LDB | Leis de Diretrizes e Base |
| MCP | Movimento de Cultural Popular |
| MEB | Movimento de Educação de Base |
| MEC | Ministério de Educação e Cultura |
| MST | Movimento Sem Terra |

| | |
|-----------|--|
| OMC | Organização Mundial do Comércio |
| ONG | Organização Não-Governamental |
| PPGE | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| PSD | Partido Social Democrático |
| PT | Partido dos Trabalhadores |
| PTB | Partido Trabalhista Brasileiro |
| Petrobras | Petróleo Brasileiro S.A. |
| PPGE | Pós-Graduação em Educação |
| PUC-SP | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo |
| SBPC | Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência |
| SEC | Serviço de Extensão Cultural |
| Senac | Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial |
| Senai | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial |
| SESI | Serviço Social da Indústria |
| SI | <i>Structure-intellect model</i> |
| UDN | União Democrática Nacional |
| UEEs | União Estadual dos Estudantes |
| UFPB | Universidade Federal da Paraíba |
| UFPE | Universidade Federal de Pernambuco |
| UnB | Universidade de Brasília |
| UNE | União Nacional dos Estudantes |
| UNESCO | <i>United Nations Educational Scientific and Cultural Organization</i> |
| UNICAMP | Universidade Estadual de Campinas |
| Unimep | Universidade Metodista de Piracicaba |
| UP | Universidade do Porto/Portugal |
| UPE | Universidade de Pernambuco |
| USP | Universidade de São Paulo |
| UTI | Unidade de Tratamento Intensiva |

SUMÁRIO

| | |
|--|-------------|
| Para início de conversa | XVII |
| INTRODUÇÃO | 21 |
| Contexto da pesquisa | 24 |
| Objetivos | 25 |
| Roteiro | 26 |
| Composição metodológica | 30 |
| CAPÍTULO I | 33 |
| 1. Criatividade: encontro com a diversidade teórica | 33 |
| 1.1. Criatividade na Era da Criação | 34 |
| 1.2. Criatividade e ciência | 40 |
| 1.3. Criatividade sob olhar da psicologia | 43 |
| Criatividade e inteligência | 46 |
| Criatividade, personalidade e determinismo biológico | 49 |
| Criatividade e psicologia comportamental | 50 |
| Criatividade e <i>Gestalt</i> | 52 |
| Criatividade e psicologia humanista | 53 |
| Criatividade e processo cognitivo | 55 |
| 1.4. Criatividade sob olhar psicanalítico | 60 |
| 1.5. Criatividade sob olhar da educação | 66 |
| Criatividade e ensino | 75 |
| Criatividade e metodologia de ensino | 77 |
| CAPÍTULO II | 85 |
| 2. Educação popular em foco: evidências históricas | 85 |
| 2.1. Educação popular: fundamentos e princípios | 85 |
| Educação na Antigüidade | 86 |
| Educação na Idade Média | 88 |
| Educação na Modernidade | 90 |
| 2.2. Educação popular na América Latina | 102 |
| Educação popular e a V CONFINTEA | 108 |
| Educação de Jovens e Adultos | 111 |
| Educação popular e direitos humanos | 114 |
| 2.3. Educação popular no Brasil | 117 |
| Brasil de 1945 a 1964 | 122 |
| Educação popular e o populismo dos anos 1950 a 1964 | 131 |

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO III | 140 |
| 3. Criatividade com Paulo Freire | 140 |
| 3.1. Paulo Freire, ‘Guerreiro da Luz’ | 143 |
| O exílio | 154 |
| De volta ao Brasil | 158 |
| 3.2. Fundamentos e princípios da criatividade libertadora com Paulo Freire | 162 |
| Criatividade nas primeiras idéias de Paulo Freire em educação | 166 |
| 3.3. Criatividade entre atualidade, prática e registros de uma experiência em processo de libertação | 171 |
| 3.4. Criatividade entre diálogo, esperança e autonomia | 204 |
| CAPÍTULO IV | 240 |
| 4. Criatividade em educação popular: um recorte a partir da escrita científica extraída da ANPEd | 240 |
| 4.1. Criatividade na ANPEd/GT-06 | 242 |
| Reunião 23: Educação não é privilégio (ano 2000) | 245 |
| Reunião 24: Intelectuais, conhecimento e espaço público (ano 2001) | 249 |
| Reunião 25: Formação de professores e aprendizagem de adultos (2002) | 259 |
| Reunião 26: Novo governo. Novas políticas? (2003) | 266 |
| Reunião 27: Igualdade e diversidade: possibilidades e tensões (2004) | 271 |
| Reunião 28: Possibilidades e impasses para a integração de políticas educacionais e sociais: o caso PROJOVEM (2005) | 278 |
| Reunião 29: Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos (2006) | 290 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS: Criatividade libertadora em educação popular | 298 |
| REFERÊNCIAS | 307 |
| ANEXOS | |
| 1. Movimento de cultura popular: Projeto de Educação de Adultos | |
| 2. Universo Temático sobre Criatividade I: Relação de frases extraídas da obra de Paulo Freire sobre criatividade | |
| 3. Relação dos artigos extraídos das reuniões 23 a 29 da ANPEd/GT-06: identificando a aproximação do tema educação popular com Paulo Freire e criatividade | |
| 4. Universo Temático sobre Criatividade II: Frases extraídas dos artigos apresentados na ANPEd/GT-06 sobre criatividade | |
| 5. Guerreiro da Luz | |

PARA INÍCIO DE CONVERSA

Minha aproximação com a temática criatividade em educação, criatividade em educação popular, criatividade em educação popular com Paulo Freire teve sua origem durante o período em que cursava Licenciatura Plena em Educação Física (1981 a 1984). Naquele tempo, a orientação pedagógica às práticas de ensino em educação física encontrava-se, sobretudo, associada às formas do comportamentalismo. Pela sua trajetória histórica, o ensino da educação física pode ser identificado nas atividades dirigidas ao vigor físico, à saúde, à estética, à competitividade, cujas características expressavam privilégios traduzidos sob a forma de rendimento e precisão de desempenho motor. Não será à toa que diversos olhares compartilhados, incentivando práticas desportivas, tenham conotado relevância ao comportamento criativo.

Criatividade, neste contexto, encontrava-se influenciada pela supremacia de uns poucos alunos (ou atletas) atuarem de modo diferente e superior aos demais. Criatividade como privilégio, talvez interpretada como ‘dom’, como ‘talento’ de poucos.

Em contrapartida, advindo de uma educação em família orientada pelo estímulo à diversidade e confronto aos desafios captados nas relações que fazia, a formação profissional parecia distanciar-se dos valores que havia aprendido até então. É verdade que nesta época criatividade ainda não havia emergido como temática desafiadora, com a qual passaria a pensar a vida, o ser humano e o mundo. As questões que elaborava estavam concentradas na descoberta de procedimentos de ensino e aprendizagem com que pudesse trazer para o centro da ação pedagógica em educação física alunos e alunas em aprendizagem escolarizada.

Certo estava de que os modelos de ensino aos quais havia sido submetido não pareciam atender aos questionamentos que fazia quando pensava sobre a função educacional e sociedade. Até este momento, as idéias que formulava estavam muito mais direcionadas ao processo de criação do que à interpretação sobre criatividade em educação.

Em 1982 atuando como estagiário na escola especializada Binet, deparei com a fragilidade da formação acadêmica no trato com portadores de necessidades especiais. Um tempo em que o empírico predominava conduzindo um processo de inovação que se iniciava, articulando movimento humano às limitações decorrentes da deficiência mental. Minha aproximação com o tema criatividade encontrava-se delimitada pela condição de superação dos problemas advindos da precariedade de uma formação profissional que se iniciava e do desconhecimento técnico-didático e pedagógico, fundamentais ao pensar e agir no ensino-aprendizagem. Aqui, criatividade esteve condicionada à solução de problemas. Não pensava

criatividade como tema problematizador à educação. Tampouco a articulava à educação como instrumento de transformação. A prática pedagógica que exercia limitava-se ao exercício de pensar uma maneira outra de agir em aulas de educação física voltada às necessidades percebidas da compreensão que fazia da relação deficiência mental e movimento humano.

Em 1984, passo a estagiar no Instituto Capibaribe¹, no ano seguinte me integro ao quadro de professores. Na ocasião, convivo de perto com a possibilidade de pensar e agir, repensando a ação pedagógica articulada no discurso de professoras e professores de outras áreas do saber, mediado pela dinamicidade da educação infantil e ensino fundamental.

No Instituto Capibaribe, apuro a sensibilidade de sujeito crítico - com a qual se aprende a admirar a ação pedagógica decorrente da reflexão e prática educativa -, entre reuniões com professoras e professores, bem como nas aulas de educação física, de modo a direcionar os primeiros passos ao estudo sobre criatividade em educação.

Destas primeiras relações resultou o trabalho de título *Educação Física, espaço para geração de comportamentos criativos*² cujo propósito delimitou idéias e ações de alunos e alunas criando jogos instigados por situações problemas. Tratava-se de metodologia cuja prática pedagógica havia sido condicionada pelo incentivo ao pensar divergente (ver J. P. Guilford e E. P. Torrance), mediada pela fluência, flexibilidade e ocasional originalidade de soluções aos problemas indicados.

Durante estes anos, compartilhando aprendizagens na e com a educação infantil e ensino fundamental, pude confrontar as diferentes realidades sociais dentro do universo escolar e, em seqüência, a diferença que se estabelecia na convivência com a estrutura pedagógica. Este aspecto influenciou a escolha pelo curso de especialização em Educação Física Não Formal (UFPE-1986³). Na ocasião pretendia compreender a prática pedagógica noutra direção que aquela com a qual conhecera durante a formação em Graduação.

Neste sentido, minha aproximação com a educação popular vai se constituir em uma realidade, ainda discreta, contudo de intensidade significativa. Será através dos professores(as) Moacir Gadotti, Reiner Hidebrandt, Manoel Sérgio, Celi Taffarel, Michele Ortega, entre outros(as) que o pensamento científico e práticas pedagógicas alternativas começam a ser descortinadas em formação continuada. Com eles(as), questões que antes pensava só, puderam ser compartilhadas na busca por soluções trabalhadas num coletivo em

¹ Instituição sem fins lucrativos criada por Raquel Correia de Crasto em parceria com Paulo Reglus Neves Freire (1955).

² Publicado no livro *Criatividade, expressão e desenvolvimento*, organizado por Ângela Virgulim e Eunice Alencar (1994).

³ *Educação Física alternativa, uma experiência*, monografia orientada pela Professora Doutora Lia Parente, concluída em setembro de 1987.

formação.

Neste sentido, minha participação no debate teórico sobre e com a educação popular deu-se, inicialmente, fora do ambiente escolar formal, em projetos comunitários, ao exemplo do *Recriança*⁴ (1987 – Olinda; 1988 – Jaboatão dos Guararapes), como opção de estudar práticas educativas alternativas.

No curso de especialização desenvolvi pesquisa contrapondo as tradicionais abordagens de ensino em educação física. Pensava numa outra dimensão com a qual se provocasse uma anterioridade ao desempenho motor. Que antes de instigar alunos e alunas a desempenhar técnicas motoras, estivessem eles e elas engajados(as) num ambiente de reflexão a partir da realidade coletiva. Minha preocupação, de origem empírica, proveniente da ação curiosa de professor em aulas de educação física, envolvido com projetos comunitários, localizado na relação prática alternativa e envolvimento professor-aluno submetido ao modo de “aulas abertas no ensino da educação física” (HILDEBRANDT e LAGING, 1986).

Neste mesmo período, na condição de aluno especial do curso de psicologia, me integro ao grupo de acadêmicos da turma de estudos sobre criatividade⁵. É desta inserção associada à minha atuação no Colégio Binet, no Instituto Capibaribe e nos projetos comunitários que o estudo sobre criatividade vai se apresentar como nova possibilidade de interpretação da educação em aulas de educação física.

Ingressando na Universidade de Pernambuco (UPE), através da Escola Superior de Educação Física (ESEF-1991), abrem-se oportunidades concretas de pesquisa e estudo no campo das práticas educativas e pedagógicas, do exercício da docência no ensino superior e aprofundo debates sobre criatividade. Estreito, ainda mais, minha curiosidade associada à criatividade e educação na medida em que assumindo a coordenação dos trabalhos de extensão da ESEF (1992-1993), interajo com a diversidade de ações pedagógicas desenvolvidas nos projetos comunitários. Pela “curiosidade epistemológica”⁶ sobre criatividade em educação vou ingressar em curso de mestrado.

⁴ Projeto que teve início na Cidade de Olinda e que tomou corpo sendo assumido pelo governo federal. Sua proposta foi a de levar a prática esportiva e recreativa, junto com um programa de cursos profissionalizantes, às comunidades mais carentes daquele município.

⁵ Naquela ocasião, o curso de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) era o único a oferecer a disciplina Criatividade como campo de estudo e pesquisa. Tratava-se de disciplina eletiva lotada no oitavo período do curso e tinha à frente a professora Argentina Rosas.

⁶ Termo utilizado por Paulo Freire em *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996), indicando a condição humana de agir mediado pela reflexão crítica e comprometida de homens e mulheres em relações com outros homens e mulheres e o mundo.

Nos anos de 1993 a 1995, no mestrado⁷, desenvolvo um programa de estudo sobre o processo de tomada de decisão na relação professor-aluno em escola pública portuguesa. Aprofundo questões acerca do debate sobre práticas pedagógicas e suas referências teóricas a partir da obra de Muska Mosston e Sara Ashworth.

Retornando do mestrado, retomo os estudos iniciados no Instituto Capibaribe e aprofundo a busca de argumentos com os quais a prática educativa se fizesse explicada a partir das teorias em criatividade e educação.

Integro-me, assim, ao Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisa, mas especificamente ao Grupo de Estudo e Pesquisa Descobrimos Paulo Freire através de sua obra (1998). De certo, será na diversidade de vivências em diálogo com a interpretação da obra de Paulo Freire que, aos poucos, identifico elementos teóricos como os quais o processo de ensinar-aprender com a construção de jogos em aulas de educação física, torna-se uma realidade pensada. Será de Paulo Freire, sua vida e sua obra, que vou extrair referencial à análise da relação entre diálogo e criatividade no percurso do processo de construção de jogos em aula de educação física⁸.

Na continuidade, em 2004, aproximo-me do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB), linha de pesquisa fundamentos e processos da educação popular (FPEP), com a intenção de teorizar criatividade em educação popular a partir de e com Paulo Freire.

⁷ Realizado na Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física (FCDEF)/Universidade do Porto (UP), Portugal, com o título *Educação Física na Cidade do Porto: o processo de decisão em sala de aula*. Dissertação orientada pelo Prof. Dr. Carlos Januário da Universidade de Coimbra.

⁸ Na ocasião do IV Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire: Caminhando para uma Cidadania Multicultural, São Paulo (2004), apresentei a pesquisa ‘A dialogicidade nas aulas de Educação Física e criatividade’.

INTRODUÇÃO

Com esta pesquisa pretende-se pensar criatividade no contexto da educação popular. Entre as várias questões que podem ser elaboradas quando se pensa criatividade em educação popular, uma delimita o ponto de partida à construção desta produção acadêmica: a criatividade é um constitutivo do fenômeno educação popular? Outras questões podem permear, contudo, à medida que buscaremos resposta a essa primeira, como: se a ação criativa em educação popular exige ou não, de todos e todas, criatividade outra cuja semântica esteja delimitada pelos fundamentos e princípios da educação popular ou mesmo que a busca pela dimensão teórico-filosófica que deve estar associada à criatividade em educação popular.

Para responder à questão primeira apresentada, articulando criatividade à educação popular, requer interpretação da diversidade conceitual de criatividade em educação popular.

De certo modo é comum identificar, na literatura corrente em educação, apelo ao incentivo e estímulo de ações educativas instigadoras à criatividade. Ações que sejam elas mesmas, problema e resposta criativa. Na maioria dos casos, o emprego de criatividade vem sendo associado à forma ou modo de produção, carecendo de contextualização centrada na diversidade cotidiana e culturas. Sua prática perpassa pelo impulso de solucionar problemas ou situações constituídas, algumas das vezes, fora do sujeito da criação.

No entanto, em contraponto a esta perspectiva precisa-se assinalar a importância da apresentação de argumentos que defina e delimite criatividade como projeto político articulado pelas práticas pedagógicas. Fala-se em criatividade, objetivam-se ações movidas pelas práticas criativas, porém o estudo rigoroso sobre criatividade em educação sugere realidade distante do cotidiano de professores(as) no exercício pedagógico, em particular ao se pensar a educação popular.

O reconhecimento sobre a relevância atribuída à criatividade, como fundamento e princípio que emergem do debate sobre educação, transita como conceito universal. Sugere carência de argumentação teórico-filosófica que delimite significado e sentido epistemológicos às práticas pedagógicas.

No contexto da educação popular, a situação sugere não ser diferente. É bem verdade que, até o momento, nas discussões elaboradas por Freire ou a partir dele, criatividade pouco tem sido abordada como tema gerador em educação popular. Fala-se e emprega-se o termo criatividade como se houvesse compreensão epistemológica universal entre todos e todas educadores, educadoras. Porém a questão ainda encontra-se em aberto.

De modo semelhante, Paulo Freire e os que com ele e a partir dele dedicaram suas

produções à educação popular, reconhecendo a relevância atribuída à criatividade, parecem limitar-se ao emprego do termo, não assumindo criatividade como categoria central de pesquisa. São raras as produções de dissertações e teses desenvolvidas nos programas de pós-graduação. No caso do PPGE/UFPB, durante os 30 anos desde sua fundação destacam-se as dissertações elaboradas por Terezinha Sampaio (1982 – *Teste de procedimentos para treino em leitura crítica e criativa: um estudo experimental com universitários*), Marcus Nicolau (1996 - *Educação criativa: ensinando a arte de aprender e aprender a arte de ensinar*) e Iany Silva Barros (2003 – *Criatividade em gestores de escolas públicas municipais e particulares de João Pessoa*). Além dessas produções, foi identificado nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPEd/GT-06 selecionadas para a pesquisa, um artigo entre os 103 analisados - *Simulacro e inclusão social*, escrito por Gisele Gallicchio.

Semelhante à educação tradicional, boa parte das dissertações em educação popular apontam criatividade como tema associado à identificação de comportamento criativo, seja no treino da leitura, seja na gestão escolar, respectivamente identificados nas produções de Sampaio (1982) e Silva Barros (2003). De outra maneira, será a pesquisa realizada por Nicolau (1996) aquela que irá introduzir reflexões teóricas sobre criatividade em educação popular na Paraíba. Se, com Sampaio e Silva Barros, o que se percebe é a preocupação com a identificação de comportamentos criativos, com Nicolau criatividade recebe abordagem qualitativa articulada à cultura humana. Transcende as velhas perspectivas de dom, sinal de loucura, de genialidade, de privilégio, e se apropria de uma interpretação sócio-antropológica de criatividade em educação.

Com Marcos Nicolau (1997) é possível verificar a inclusão de Paulo Freire a um coletivo de autores que se apresentaram à sociedade com produções inovadoras em educação. Maria Montessori, Jean Piaget, Lev Semenovich Vygotsky e Célestin Freinet vão compor o núcleo de referências compartilhando invenções sob a maneira de abordar o processo de ensinar-aprender. Será, no entanto, com Paulo Freire, com sua compreensão de ensino, referindo-se ao Método de Paulo Freire, que o autor irá aproximar o debate sobre criatividade ao produzido no interior da educação popular.

Sob influência das palavras de Carlos Lyra (1996), quando escreve sobre a experiência com o método de alfabetização de adultos desenvolvido por Paulo Freire, no Rio Grande do Norte, criatividade é afirmada pela ousadia humana de resistir em defesa de seus direitos – “... entregando o comando da ‘experiência’ à ousadia criativa de um grupo de jovens universitários, que a realizaram apoiados numa pedagogia do fazer e no exercício constante

do bom senso...” (LYRA, 1996, p. 18), escreve Lyra. Contudo, mesmo aqui, articulando ação criativa à maneira ou modo de pensar e fazer diferente, motivada pelo ‘bom senso’, corre-se o risco de sectarizar criatividade como senso comum, uma espécie de mito cuja ação encontra-se posta como solução aos problemas captados da realidade e avaliadas as respostas como efeito do novo, do diferente. Em educação popular, o debate sobre criatividade transita por outro viés que, ultrapassando a dimensão do novo, do diferente, exprime radicalidade elaborada do coletivo, na dinamicidade política das relações humanas. Exige, assim, a compreensão já apontada por Guilford (1967), de se tratar de condição humana, de sua habilidade de fazer cultura. Para Nicolau (1997), na crítica à educação tradicional, apoiado no diálogo com Paulo Freire, o ensino fechado no conteúdo, em “depositar conhecimentos, elimina nos educandos a curiosidade, o espírito investigador, a criatividade” (Op.cit., p. 113).

Estas características observadas na leitura de trabalhos resultantes de pesquisas, sobretudo aquelas analisadas e apresentadas nas reuniões anuais da ANPEd/GT-06, vão incentivar a reflexão teórica sobre criatividade em educação popular.

Doravante a premissa que orienta o debate proposto, nesta pesquisa, expressa em si o cruzamento de idéias em que se articulam, simultaneamente, criatividade e educação popular. Uma criatividade em educação que se encontra delimitada pelos fundamentos e princípios da educação popular, a começar pelo ideário freireano até artigos constantes daquelas reuniões.

Com isto, numa ação esclarecedora da intencionalidade da pesquisa, se tomou a interpretação de que há uma radicalidade quando se pensa e age de maneira criativa em educação popular. Uma radicalidade que se assume como intenção e ação política de projeto social. Não cabendo, portanto, assumir criatividade em educação popular orientada pelos mesmos aspectos que regem a prática pedagógica da educação tradicional. Criatividade, assim, deve ser e estar definida e delimitada pelo mais profundo respeito aos fundamentos e princípios da educação popular. Seja ela desenvolvida no contexto da educação de jovens e adultos, nos movimentos sociais, seja nas iniciativas educacionais realizadas no campo, no urbano, seja qual venha a ser o seu *locus*.

Por esta razão, atento à dinamicidade de criatividade em educação popular, se optou por adotar a perspectiva filosófico-educacional de Paulo Freire como resposta possível à extração de argumentos teóricos dirigidos à elaboração conceitual de criatividade em educação popular. Uma criatividade libertadora¹.

É desta opção teórico-filosófica em educação que se formulou a tese com a qual se

¹ Criatividade libertadora foi termo elaborado, aqui, para diferenciar, semântica e teórico-filosoficamente, criatividade em educação tradicional de criatividade em educação popular com Paulo Freire.

pretendeu desenvolver a pesquisa: *a educação popular pressupõe criatividade libertadora*. A opção pela obra de Paulo Freire, como referencial teórico-filosófico, deriva da compreensão assumida de que se trata de uma produção de temporalidade contextual atual, cuja centralidade nas relações humanas *no* e *com* o mundo pressupõe conotações que nos habilitem refletir a radicalidade implícita na ação criativa em educação popular.

Trata-se, por conseguinte, do entendimento de que qualquer expressão de prática pedagógica ou educativa articulada pelo pensar e fazer paulofreireano, na aproximação com os procedimentos delimitados pelas primeiras experiências com educação de adultos - quando se encontrava no Serviço Social da Indústria (SESI-1947-58), no Movimento de Cultura Popular (MCP-1960-3), no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife² (SEC-final de 1962-4) ou em Angicos (1963-4) -, assim como aquelas em que ampliou recriando seu pensamento em educação libertadora no exílio, após o Golpe Militar de 64, em suas reflexões decorrentes das visitas à África na condição de Coordenador do Setor de educação no Conselho Mundial das Igrejas (1970-80), seja qual for o tempo histórico, a implica a permanente busca pela superação de experiências antidemocráticas, autoritárias ao exemplo das ‘sociedades fechadas’. Também, analisamos produtos de pesquisas resultantes de experiências pedagógicas desenvolvidas a partir de Paulo Freire, em que a criatividade emerge da ação criativa, como condição essencial à educação, distanciando-se, sobremaneira, de práticas conservadoras em educação (bancária para Paulo Freire). Uma ação criativa libertadora que se apresenta como consequência de criatividade em educação influenciada pela dimensão político-filosófica caracterizada pelos quefazeres em educação popular.

Contexto da pesquisa

Várias discussões aqui apresentadas em educação popular têm caminhado pelo confronto de idéias que, para uns, indica expressão ultrapassada, cuja característica encontra-se sedimentada no cenário da educação de adultos dos anos 1950 a 1960. Para outros, a educação popular continua atual devido aos mesmos motivos que lhe deram consistência teórica e limite epistêmico. Para estes, a educação popular continua na pauta das reivindicações dos direitos humanos e reconhecimento da cidadania. Entre estes, encontram-se os que atribuem à educação popular uma força contrária, que faça oposição às abordagens tradicionalmente conservadoras em educação, sob a lógica racional delimitada pela

² Hoje, Universidade Federal de Pernambuco. Nos anos iniciais da Antiga Universidade do Recife, Paulo Freire esteve à frente do Serviço de Extensão e Cultura, onde desenvolveu projetos com educação de adultos.

emancipação. Uma lógica libertadora e democrática.

Neste contexto, vão se condicionando ações criativas ora dedicadas aos propósitos da manutenção de modelos em educação dominante, sob a ideologia liberal, ora se descortinam em criatividade inserida na dinâmica revolucionária com que vão emergir dos ideais de emancipação, libertação e democracia.

Conseqüentemente, a hipótese com a qual se pretendeu argumentar a tese, deu-se na afirmação de que o pensar e o fazer da criatividade em educação se diferencia quando se objetiva a dimensão tradicional dominante - bancária para Paulo Freire -, de uma outra cuja dimensão esteja definida pelos fundamentos e princípios da educação popular.

Desta maneira, buscou-se a interpretação das produções científicas em educação popular, selecionadas das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd/GT-06-Educação Popular) e das obras fundantes para esta temática em Paulo Freire.

O problema apresentado interpreta, com isto, a perspectiva implícita de criatividade em educação popular divulgada nas obras selecionadas de Paulo Freire e as produções de educadores(as) do Grupo de Trabalho Educação Popular da ANPEd. Isto vai sugerir questões correlatas à questão central como a que se volta à perspectiva de criatividade contemplada por estes profissionais em educação popular ou mesmo sobre o diálogo entre criatividade com Paulo Freire e as produções selecionadas da ANPEd/GT-06.

Objetivos

O interesse desta pesquisa recai sobre as bases teórico-filosóficas que deram e dão sustentação à criatividade na obra de Paulo Freire, aqui delimitada como espaço profícuo à extração de fundamentos e princípios para a educação popular e a presença desse conceito no campo da educação popular. Neste contexto, assumiu-se como propósito maior da pesquisa sistematizar argumentos teórico-filosóficos que possibilitem mostrar criatividade libertadora como fundamento e princípio da educação popular. Delimitou-se como seu campo de demonstração as reflexões que possibilitaram a interpretação da criatividade como constituinte da educação popular.

Pensar a criatividade em educação popular cobra ao pesquisador radicalidade orientadora à leitura-mundo e à leitura da palavra que emergem como fundamento e princípio das ações de homens e mulheres em seu tempo vivido, em vida e a ser vivido no contexto da educação popular.

Este debate sobre criatividade em educação popular nos remeteu à necessidade de repensar a maneira do fazer criativo em educação tradicional, bancária, tentando a sua superação por uma práxis libertadora. Um debate que pela clareza de sua incompletude nos coloca frente a frente com esta diferença teórico-epistemológica. Por este mesmo motivo, a intenção dirigida à tese tanto se encontra orientada pela dimensão de história e cultura que demarcaram a vida de Paulo Freire quanto pelos argumentos construídos a partir do exercício de recriar criatividade no contexto da interpretação do seu pensamento.

Para tanto, ao adjetivar educação pela dimensão popular assume-se a posição teórico-epistemológica contrária à unificação conceitual de criatividade no cotidiano das práticas pedagógicas, sedimentadas nos moldes da educação tradicional. Desta maneira, a tese indica a exigência de uma singularidade a ser atribuída à criatividade em educação popular. Singularidade esta que se defina pelos argumentos da educação mediada pelo pensamento paulofreireano. Assim, vão exprimir contrários emergentes de pares dialéticos que se formam quando se confrontam educação e educação popular, criatividade e criatividade libertadora.

A partir daí quatro objetivos específicos tomaram intensidade gerando mobilidade à pesquisa. O primeiro deles, (a) ‘apresentar a trajetória histórica conceitual aplicada à criatividade e educação popular’ (capítulos I e II). O segundo, (b) caracterizar criatividade libertadora em Paulo Freire, delimitando-se fundamentos e princípios à criatividade de maneira a demonstrar sua singularidade em educação popular. Neste movimento de descoberta e criação, um terceiro objetivo foi organizado de modo a (c) mostrar a presença da criatividade em produções da ANPEd/GT-06. Por fim, (d) dialogar com a criatividade libertadora em educação popular com Paulo Freire e ANPEd, consolidando a pesquisa.

Roteiro

Na busca por respostas ao problema e objetivos, foi elaborada uma seqüência lógica de reflexão sobre a relação criatividade e educação popular. Os capítulos construídos seguem, assim, um percurso desenvolvido a partir da diversidade teórica atribuída à criatividade e à educação popular para que tornasse possível dialogar com Paulo Freire de maneira a caracterizar fundamentos e princípios para a criatividade libertadora. Na continuidade da pesquisa, um outro capítulo foi criado, oportunizando interpretar criatividade nas produções da ANPEd/GT-6.

A discussão sobre criatividade, sua origem, sobre pessoas criativas, sua articulação como condição humana, sobre alta inteligência (gênio), sobre indivíduos mais criativos, assim

como criatividade, processo e produto criativos, criatividade e educação, criatividade e aprendizagem, são temas abordados no Capítulo I, **Criatividade**: encontro com a diversidade teórica. Trata-se do lugar em que serão introduzidas idéias sobre a complexidade conceitual de criatividade. Das antigas perspectivas às mais recentes, o debate sobre criatividade percorrerá um trajeto que se estenderá das associações feitas enquanto fenômeno mítico-religioso, traços de loucura, de doença mental, herança genética, bruxaria a outras influenciadas pelo pensamento científico. Em processo de criação, a criatividade tomou forma através da ação de criar, recriar, ora como reflexo mítico ou religioso, ora como consequência da capacidade humana de pensar, decidir e agir. Diferencia-se, criatividade, pela diversidade de expressão no senso comum, religioso, assim como, pela linguagem filosófica e científica. Seja como for, criatividade vai emergir como consequência da cultura humana, lembra Marcos Nicolau (1997), referindo-se à Mauro Rodrigues Estrada. “Tudo que existe no Cosmos pode ser dividido em dois grandes reinos: a natureza e a cultura. Tudo o que não é natural é artificial ou artefato, ou seja, fruto da ação transformadora humana” afirma Estrada (Apud NICOLAU, op.cit., p. 20).

É neste cenário de encontros com a diversidade teórica que se pretendeu alongar o debate movido pela categoria criatividade. Consubstanciar na diversidade e variedade de idéias aquilo que lhe seja comum, que se afirma como elemento indispensável ao debate sobre criatividade. Um debate cuja característica faz surgir algo como “identidade reflexa” (CIRNELIMA, 2005, p.133), elaborada pelo reconhecimento de que há nos contrários uma completude sem a qual a compreensão de criatividade ficaria fragmentada, estéril.

O Capítulo II, **Educação popular**: evidências históricas, expressa a importância de interpretação semântica sobre a dimensão popular em educação. Centrou-se na busca por argumentos com os quais foi possível apresentar uma outra dimensão de educação, diferenciada daquela que deu origem às práticas pedagógicas tradicionais, sob o formato da educação bancária, delimitando um conjunto de elementos mediadores à reflexão sobre criatividade em educação popular.

Transitou-se, assim, questionando a expressão popular associada à educação. Que significa educação popular? Que fundamentos e princípios foram elaborados de maneira a justificá-la enquanto proposta educativa?

Para efeito de identificação dos elementos associados à educação popular, com os quais se puderam firmar a compreensão de criatividade como constitutivo, optou-se pela leitura elaborada a partir das discussões realizadas no Seminário Oficina sobre Educação Popular na América Latina e no Caribe e na V Conferência Internacional sobre Educação de

Adultos, não se detendo na análise dos discursos elaborados. Neste sentido, a escolha destes documentos não pretendeu focar o debate político entre a realidade e as contradições decorrentes do cotidiano das práticas em educação popular, mas extrair elementos fundamentais à interpretação de popular em educação. Motivo pelo qual, demandas desenvolvidas a partir da práxis dos movimentos sociais, assim como aquelas provenientes da Teologia da Libertação (Igreja Libertadora), tendo em vista sua especificidade, não foram, aqui, interpeladas mas apenas citadas de suas necessidades de estudo.

Na continuidade, o Capítulo III, **Criatividade com Paulo Freire**, teve sua construção mediada pela leitura comentada de *flashes* da vida de Paulo Freire, buscando significado e sentido atribuídos à criatividade em sua obra. Dentre as maneiras de ler e interagir com a obra paulofreireana, optou-se, aqui, pela seleção de *Educação e atualidade brasileira* (1959), *Educação como prática da liberdade* (1967) e *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo* (1977), livros que introduzem o pensamento do autor em filosofia da educação (fase 1/fundamentação) e quatro outros títulos referentes ao debate em pedagogia: *Pedagogia do Oprimido* (1970), *Pedagogia da esperança: um encontro com a Pedagogia do oprimido* (1992) e *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996) - fase 2.

De 1959 quando escreveu *Educação e atualidade brasileira* a 1970 quando publicou *Pedagogia do Oprimido* (nos Estados Unidos), Paulo Freire viveu experiências em educação de adultos, tanto associadas à coordenação administrativa na Superintendência do SESI, como coordenando práticas educativas (círculo de cultura) no MCP e posteriormente através do SEC e das 40 Horas de Angicos, no Brasil, como aquelas desenvolvidas com os camponeses chilenos. Trata-se de um período em que a trajetória histórica nacional conviveu de perto com os transtornos políticos e econômicos do país em crise, culminando com o Golpe Militar de 1964, que levou Paulo Freire ao exílio.

A seleção destas obras destaca-se pela representação conceitual com que o autor vai definir sua radicalidade enquanto sujeito protagonista, revolucionário, crítico em favor do humano em humanização libertadora. Inicialmente no Brasil, depois no Chile, sua habilidade de profissional da Língua Portuguesa vai externar o começo de uma produção teórico-filosófica em educação demarcando movimentos na direção da superação dos modelos educacionais dominantes, de característica “neutra, alienante e universalizante” (ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 37).

De 1971 a 1992 registra-se o maior número de publicações transitando pelos vários continentes. Neste período, Paulo Freire enfatizou experiências com educação em

alfabetização de adultos na América Latina, África, Europa e Estados Unidos. Destas atividades surgiram publicações outras cujas estruturas marcam diversidade no estilo de suas produções. O dinamismo implícito à maneira de comunicação dialógica com a qual Paulo Freire fez emergir nas relações que construíra fora organizado a partir de temas selecionados com homens e mulheres que juntos compartilharam experiências em processo. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo* (1977) é exemplo desta trajetória. Trata-se de livro em que interage com problemas de uma sociedade recém-liberta de sua colonização construindo nova maneira de pensar e agir com práticas educativas em novo Governo, este com dimensão política de base popular. No contexto da nova educação em Guiné-Bissau e Cabo Verde, a presença de uma comunicação dialógica se fez prevalecer sobre as antigas manobras de uma sociedade que se fizera sob a bandeira autoritária de cenário salazarista. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*, foi livro selecionado por se valer da práxis libertadora como opção política orientada pelas categorias paulofreireana de educação popular.

Pedagogia do oprimido (1970) é livro com o qual Paulo Freire apresenta suas idéias iniciais, expressão de seu pensamento pedagógico. Propõe diálogo como instrumento mediador à produção de saberes, ao mesmo tempo em que reforça a ação do professor como educador-educando, assinalando que a ação de ensinar não deve se separar da de aprender. Esta mesma característica será revisitada e ampliada em *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido* (1992).

Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa (1996), livro que para muitos leitores pode ser descrito como livro-síntese, tanto se apresenta como marco na construção das idéias de Paulo Freire, trazendo para o centro de suas reflexões a formação docente, quanto se define como livro de significado histórico, visto ser última publicação em vida. Este livro demarca, nesta pesquisa, a extensão da obra escrita por Paulo Freire em seu inacabamento. Delimita o ponto extremo do território de onde se pretendeu caracterizar elementos que orientaram a afirmação de que há uma singularidade atribuída à criatividade, à ação de criar e recriar quando interpretada a partir da obra de Paulo Freire, fundamentos e princípios da educação popular.

No entanto, para efeito de informação, após sua morte (1997), sob orientação de Ana Maria Araújo Freire (2000) foi publicada a última produção de Paulo Freire, *Pedagogia da indignação, cartas pedagógicas e outros escritos*.

O Capítulo IV, **Criatividade em Educação Popular**: um recorte a partir da ANPED, transita pela interpretação contextual de textos escritos sobre educação popular com o

propósito de averiguar a aproximação com a criatividade libertadora. Com isto, investigar os limites conceituais de criatividade nos artigos de pesquisa identificados nas reuniões anuais da ANPEd (23^a a 29^a edições), se constituiu em objetivo de argumentação teórica sobre a relação criatividade e educação popular com a produção documental do GT-06 - Educação Popular.

Neste sentido, a discussão aqui elaborada, ao mostrar a presença de criatividade libertadora na educação popular expressou limites semânticos nesta mesma relação. Daí que não se pode assumir a tendência universal de criatividade se não aquela decorrente da singularidade que aponta os fundamentos e princípios da educação popular. Daí que não expressando radicalidade aos constituintes que atribuem dinamicidade à criatividade libertadora, quedariam as práticas em educação popular numa contradição sem precedentes, tornar-se-ia coisa em si mesma. Não resultaria em transformação de sua prática no campo político e social com a ação educativa.

Portanto, a relevância desta discussão aponta na direção de dialogar com autores(as) e suas utopias na busca de argumentos que confirmassem a necessidade de se repensar criatividade quando inserida no contexto da educação popular. Uma criatividade em educação popular. Uma criatividade libertadora.

Com, **Considerações Finais:** Criatividade libertadora em educação popular assume-se o diálogo com a criatividade libertadora em educação popular, repensando educação popular como instrumento democrático de transformação emancipadora, motivado pela certeza da incompletude do debate, no entanto, com a sensação de contribuir com reflexões que apontam na direção da atualidade da educação popular no Brasil.

Opção metodológica

Com este desafio, cabe a apresentação do caminho que foi seguido, dentre várias possibilidades. Inicia-se a pesquisa com um movimento teórico-metodológico que vai da abstração ao concreto permeado de pensamentos, numa perspectiva marxiana. O concreto se apresenta anteriormente, estabelecendo-se como anterioridade às abstrações. Um concreto só tem sentido à medida que se vão descortinando as suas determinações (Melo Neto et. all., 2002). Um caminho que vai sendo mostrado quando, inclusive, realiza o retorno ao concreto inicial, agora permeado de tantas abstrações de definições desse percurso.

Este movimento inicial abastece-se de um triplo movimento interno que é um movimento de construção teórica, externado por Limoeiro Cardoso (1990) da seguinte forma: a) um caminho do real (concreto) para a abstração; b) o avanço no campo da abstração para

novas abstrações, sem perder o concreto em análise; c) finalmente, dessas abstrações, recuperando-se o novo concreto, ou, o concreto pensado.

Um caminho em que, segundo Miriam Limoeiro Cardoso (1990), as relações das categorias em estudo são estabelecidas em seu percurso com o real, no caso desta pesquisa expressa-se como criatividade e educação popular. O caminho da análise dos textos da ANPEd/GT-06 vão nos ajudar, em um ambiente de maior complexidade de produção no campo da educação popular, reforço para a demonstração do algo já presente no pensamento de Paulo Freire, a criatividade. Isto irá reforçar a tese, considerando aquele como o ambiente de forte complexidade e diversidade de perspectivas em educação popular e, em melhores condições para ajudar a própria interpretação de Paulo Freire. Será neste ambiente, de maior complexidade que estará sustentada a ordem das categorias em estudo.

Assim, estará constituído todo o método de análise desta pesquisa. Pensando criatividade e pensando educação popular caminhou-se pelas determinações das definições de tais categorias, desde Freire, e como cada categoria vem se reproduzindo no seio das práticas educativas externadas nas pesquisas presentes nas reuniões anuais da ANPEd, em educação popular. Segue-se sempre a visão de que é das condições históricas que vão sendo produzidas categorias tais como as que estão em estudo, a criatividade e educação popular.

O que se pode dizer é que criatividade, seja qual for a dimensão a ela atribuída, implica em ação outra que não se expressa pela e como imitação, reprodução ou mesmo repetição de algo já feito, condicionada pelos distintos momentos históricos. Implica em novidade, numa maneira de estar diferente, num modo de agir diferente. Para uns, criatividade exige o novo. Para outros, não bastando a condição de novidade requer que o novo seja conseqüência de invenção original. Pressupõe mudança que é oposição à estática. Criatividade exige envolvimento dos que se percebendo criativos se percebam, simultaneamente, em ação criativa. Portanto, criatividade pode ser interpretada como condição que remete a pessoa humana, em ação criativa, à clareza de que não há criação em si mesma, mas que, como síntese, decorre da história, de conhecimentos já admirados em outros momentos, da possibilidade de estar em processo de criação, que é maneira humana de fazer cultura.

Na condição de processo, criatividade se expressa em dinâmica, enquanto o produto deste processo de criatividade apresenta-se como solução temporalmente constituída. Tanto na situação de processo como de produto, criatividade exige movimento. Esta categoria teórica vai ser difundida como o expoente de forças na relação própria com o mundo real.

Em um mundo real a educação não se apresenta diferente. A ação humana, proveniente do pensar e agir educativo pressupõe movimento orientado por pares dialéticos

associados à relação ensinar-aprender, aprender-ensinar, como unidade que não se deve separar. Quem aprende se envolve transitivamente com as relações que elabora em aprendizagem. Por isto mesmo há uma multidimensionalidade com a qual a pessoa humana se articula com e a partir dos tempos passado, presente e futuro. Ora, o produto criativo apresenta-se como ponto inicial para um novo processo de criação. Em educação o produto da aprendizagem assinala na direção de síntese para novas aprendizagens – um caminho para recriar.

Esta opção teórico-metodológica que se dirige da abstração ao concreto pensado se traduz como ação científica, na medida em que delimita seu percurso, suas categorias, seus produtos e sob a intencionalidade que lhe é marcante, assumindo-a desde a definição do problema e sua expressão de linguagem, argumentando criatividade em educação popular.

O desenvolvimento da tese mostra o debate sobre criatividade e educação popular. Em seguida, a tônica recai sobre criatividade em educação popular com Paulo Freire de maneira a caracterizar criatividade libertadora em educação popular. Por fim, a discussão é ampliada possibilitando, momentos de análises, com diálogo das produções da ANPEd, retomando-se o concreto inicial nas considerações, caracterizando a pesquisa como sendo de natureza qualitativa. Sintetizando, de forma didática, a Figura 1 mostra tais movimentos.

Figura 1: Movimento de codificação-decodificação-codificação

| Codificação | Decodificação | Codificação |
|----------------------------------|--|----------------------------|
| CONCRETO | ABSTRATO | CONCRETO |
| (síntese) | (análise) | (concreto pensado-síntese) |
| Criatividade Educação popular | Criatividade libertadora com Paulo Freire e ANPEd | Considerações finais |

Adaptação feita de LIMOEIRO CARDOSO (1990, pp. 34-42) e MELO NETO (2002, p. 107).

CAPÍTULO I

1. **Criatividade:** encontro com a diversidade teórica

Variadas e diversificadas temáticas foram desenvolvidas sobre criatividade ao longo do processo de civilização humana. O que é criatividade? Há unidade conceitual em criatividade? Qual sua origem? Somos todos e todas pessoas criativas? Criatividade é privilégio de pessoas mais talentosas? São os gênios, os superdotados aqueles que detêm alta inteligência, os indivíduos mais criativos? Será criatividade condição humana? Aprende-se criatividade? O que nos dizem os teóricos quando aproximam criatividade da educação?

Muitos destes estudos sobre criatividade tiveram início com o alvorecer do século passado quando lhes foram introduzidos argumentos científicos, no entanto, outros já se faziam presentes, não necessariamente associados ao termo criatividade, mas à originalidade, invenção, imaginação (NICOLAU, 1977, p. 21). Até então, criatividade encontrava-se, sobretudo, associada à pintura, ao teatro, à dança como expressões da arte e respeito a Deus. Para uns tratava-se de condição sobrenatural, para outros, questão de sorte ou sinal de bruxaria, de doença mental. Seja como for, criatividade chamou atenção de pesquisadores de várias áreas de conhecimento sugerindo que os termos utilizados na Antiguidade ou na Idade Média deveriam ser superados, delimitando novo contexto à criatividade. A este respeito, Marcos Nicolau (1997, p. 16) lembra que “desde Galton, que já tratava da capacidade criadora dos gênios em 1869, passando por Ribot, em 1900, [...], tivemos inúmeros pesquisadores até chegar àquele que fundou o estatuto da criatividade em 1950: Guilford”.

Distintos, contudo, foram e continuam sendo os olhares sobre criatividade. Para uns, céticos do discurso, aparentemente óbvio, elaborado a partir da fala cotidiana, popular, desejavam buscar argumentos contundentes à explicação sobre o significado atribuído à criatividade sob a maneira de interagir com a religião. Para outros, explicar a origem da ação criativa, a maneira como criatividade se expressa (toma forma), a relação processo-produto, os elementos que facilitam e os que dificultam a ação criativa tornavam-se temas da inquietação, fonte de inspiração, motivos para investigar.

Numa tentativa de resgate histórico, poder-se-ia especular que uma das mais antigas maneiras de se delimitar criatividade tenha sido através da mitologia e da religião. Mais recente, contudo, as teorias de orientação científica vão subsidiar o debate articulando criatividade à capacidade e habilidades humanas. É desta relação que segue a busca de argumentos que oportunizaram pesquisar a criatividade em educação popular, a partir de

Paulo Freire.

1.1. Criatividade na Era da Criação

O que nos dizem os antigos deuses do Olimpo sobre criatividade? De onde surgiu a idéia da criação da criatura humana? De outra abordagem, entre os religiosos que atribuem sua existência às Leis de Deus, como explicar criatividade? Será da natureza humana a criatividade? Quando criamos o produto da criação é consequência do livre arbítrio, salvação ou pecado? Em que estas dimensões podem ser associadas ao pensamento paulofreireano sobre criatividade?

De certo que a orientação predominante do pensamento paulofreireano sobre educação não transita diretamente sobre a interpretação mitológica de criatividade. No entanto, dentre suas reflexões, como sujeito crítico e religioso, criatividade ganha expressão na medida em que, definindo homem como “ser de relações e não só de contatos” (FREIRE, 1967, p. 39), vai o autor delimitar espiritualidade e consciência de inacabamento humanos, como condições necessárias à relação humana com seu criador.

Com isto, a discussão sobre criatividade mediada pela mitologia³ e religião foi

³ A batalha sem trégua entre Zeus e Prometeu, uma luta que expressou a disputa pelo poder e autoridade de deuses na terra e Olimpo, foi tema primeiro da reflexão. Na continuidade, buscou-se identificar elementos referentes à compreensão do processo de criação a partir da Bíblia (Gênesis), por se tratar de argumento introduzido por Paulo Freire quando atribui ao diálogo dos homens com seu Criador, pela conotação transcendência, uma das dimensões de explicação de criatividade nas relações humanas.

Na cultura ocidental, de acordo com a mitologia grega, o ser humano é produto da criação inventiva de Prometeu. Filho de Jápeto com Ásia, Prometeu faz parte de uma geração de deuses que foram destronados por Zeus, então senhor de todos os deuses e deusas. Conta-nos Schwab (1995) que nesta ocasião céu e terra já haviam sido criados pelos deuses. Na terra habitavam vegetais e animais, no entanto nenhum em que fosse depositado o espírito que pudesse ‘dominar o mundo terrestre’. Prometeu que via na terra a semente dos céus, transforma argila em boneco, modela a “imagem à semelhança dos deuses” (SCHWAB, 1995, p. 17; MÉNARD, 1991, p. 149), criando o boneco humano. Contudo, para Prometeu faltava-lhe algo no boneco, faltava-lhe espírito.

Atena, deusa da sabedoria, entusiasmada com a criação de seu amigo Prometeu “insufla naquela imagem semi-animada o espírito, o sopro divino” (SCHWAB, 1995, p. 17). Acrescenta ao boneco, ânimo, tirando-lhe a condição que Prometeu havia-lhe conferido, de matéria inanimada. Aos poucos, o boneco com forma semelhante à imagem dos deuses, sem poderes e mortal, produzido e reproduzido por Prometeu e animado por Atena, começa a povoar a terra, não pela condição biológica reprodutiva, mas pela ação criadora de Prometeu e constituído de espírito por Atena. Aprende com Prometeu a observar as estrelas, descobre a arte de cantar, de escrever. Aprende o bem e o mal. Aprende a ensinar, habituando outros animais a seguirem orientações que os ajudassem em seu trabalho. O boneco, agora transformado em boneco animado, saindo de sua condição inicial recebia a denominação de ‘ser humano’.

Prometeu criador da criatura humana, ensina “a humanidade a enfrentar todas as circunstâncias da vida” (SCHWAB, 1995, p. 18). Com o ser humano na terra, e divergência no Olimpo, Zeus e Prometeu travam uma luta inglória aos seres humanos. Iludido por Prometeu, Zeus cria a ‘Caixa de Pandora’. Determinado a acabar com a nova criatura, Zeus cria, com a ajuda de outros deuses e deusas, o mal. Pandora, tal como a criatura construída por Prometeu, ganhara forma esculpida em estátua, forjada de uma beleza encantadora, virginal, capaz de atrair seres imortais e mortais.

Até então, as novas criaturas, seres humanos, originários da criatividade de Prometeu, viviam na terra

condição que nos pareceu oportuna na medida em que muitos dos termos aplicados à ação criativa no ambiente popular, advém da compreensão humana de Deus. É comum a expressão ‘Graças a Deus’ quando, no popular, se reconhece uma criação. Assim, adentrando com a mitologia e religião na reflexão sobre criatividade, indica-se o ponto de partida que se distancia quando se pensa criatividade sob os argumentos da psicologia, da psicanálise e da pedagogia.

Pela característica mítica dos contos fabulosos, poder-se-ia já aqui considerar-se a interpretação mitológica da criação do ser humano como uma das primeiras expressões da criatividade humana. Contos, fábulas que transitam sobre a criação da vida terrena, como invenção humana estaria nomeada entre os primeiros produtos da ação criativa. A mitologia

livres de males, doenças ou qualquer tipo de dor provocada pelo trabalho árduo. Esta condição era inadmissível a Zeus, senhor de todos os senhores e senhoras, deus dos deuses e deusas. Pandora é sua vingança. Enviada aos mortais, Pandora seduz o irmão mais ingênuo de Prometeu, Epimeteu que, recebendo uma caixa de presente, criada por Zeus e contaminada por Atena (deusa da sabedoria), Hefesto (o habilidoso escultor de Pandora), Hermes (deus do sono, o mensageiro que deu aos humanos a fala) e Afrodite (deusa do amor e da beleza, dos mares e da navegação), ao abrir, espalha todo o mal entre os mortais seres humanos. Prometeu também sofre a fúria de Zeus sendo entregue aos deuses Crato (deus da força) e Bia (deusa da violência).

Entre metáforas e mitos, a Antigüidade greco-romana vai narrar a evolução da humanidade. Trata-se de uma continuidade de criações que expressam a inventividade humana na busca de explicações de sua origem. Assim é que Gustav Schwab (1995) conta-nos sobre ‘As idades da humanidade’. Períodos de evolução da espécie humana ordenados pelos conflitos entre Zeus e Prometeu. A cada resposta de Prometeu, Zeus criava uma nova e mais intensa era à humanidade. A Geração de Ouro, primeira destas Eras, imortais e mortais, no céu e na terra, viviam sem preocupações; sem sofrimento; alimento em abundância; não havia doenças e a morte era concedida pelo envelhecimento, transcorria num sono suave. A Geração de Prata, segunda Era, Zeus distribuindo males à humanidade, faz com que os seres humanos sofram conseqüências pela arrogância e descontrole nas paixões:

por cem anos as crianças cresciam, ainda imaturas, sob os cuidados maternos, em casa dos pais, e quando chegavam à adolescência só lhes restava pouco tempo de vida. Atos irracionais precipitaram esta segunda humanidade na miséria, pois os homens não eram capazes de moderar suas paixões e, arrogantes, cometiam crimes uns contra os outros (SCHWAB, 1995, p. 22).

A Geração de Bronze, terceira Era, é caracterizada por um forte sentimento de violência e guerras. A humanidade estava constituída por homens grandes e fortes; violentos por natureza, que se utilizavam do bronze como armas, mas diante da morte nada podiam fazer, sucumbiam. Movido por uma compaixão, Zeus cria uma quarta Geração, a dos Heróis divinos, uma Era mais justa que a anterior. No entanto, pela ambição ou paixão, a humanidade vai, novamente, submergir pelas guerras. A quinta Geração, a do Ferro, é a mais perversa de todas. De acordo com Schwab (1995) a humanidade perde suas referências de justiça, honra e pureza e, em seu lugar torna-se cruel. A inveja, o desejo pelo poder, a ganância tomam conta do espírito humano, num ambiente carregado de dor e sofrimento os humanos vivem em miséria.

Em toda parte prevalece o direito da força, e os homens só pensam em como fazer para destruir as cidades de seus vizinhos. O correto, o justo e o bom não são considerados, só o que engana é estimado. Justiça e moderação não valem mais nada, o mau pode ferir o nobre, dizer palavras enganosas e calúnias, jurar em falso. É por isto que estes homens são tão infelizes. As deusas do pudor e do respeito, que até então ainda podiam ser vistas sobre a terra, agora cobrem entristecidas os belos corpos com roupas brancas e abandonam a humanidade, fugindo para reunir-se aos deuses eternos. Aos mortais só resta a miséria desesperada, e não há esperança de salvação”(SCHWAB, 1995, p. 24).

greco-romana, constituída por suas histórias pode ser interpretada como esforço de explicação deste fenômeno: a criação de uma criatura especial, capaz de dominar todas as outras. Uma criatura projetada, esculpida por Prometeu e animada por Atena, ao mesmo tempo objeto de ira e vingança de Zeus, carrega pela sua existência as conseqüências do processo de criação de Prometeu e Zeus. Amor e ódio; alegria e tristeza; bondade e maldade passam a dominar as ações do ser humano. O bem e o mal passam a constituir partes de um mesmo todo regulando as relações entre os humanos e seus domínios.

Destacamos, como se vê, a importância da história e cultura no processo criativo. Para Paulo Freire (1959, p. 8), a criatividade decorre da transitividade que torna o homem um ser diferente, “um ser histórico. Faz dele um criador de cultura”. Como ser de história e cultura, os mitos são conseqüências da inventividade humana. São respostas produzidas temporalmente, datadas e situadas pelos humanos em seu tempo e espaço. Assim foi com a mitologia, com as histórias criadas pela percepção de mundo de alguns homens numa época distante do agora. Assim, também ocorreu com a dimensão religiosa em Paulo Freire.

Gênesis conta-nos sobre a história da origem da vida no mundo; da “origem do mal, pelo pecado; origens da cultura, da dispersão dos povos, da pluralidade de línguas” (SCHÖKEL, 1997, p. 15). Gênesis é livro que conta a história protagonizada por Deus, enfatizando o emprego da palavra divina.

É por meio da palavra que Deus cria o céu e a terra, o firmamento, os animais e plantas, o sol e a lua, ao longo de uma ordem de seis dias e no sétimo⁴, quando percebe que sua obra estava concluída, Deus descansa. ‘E Deus disse...’; ‘E Deus viu que era bom...’. Deus, vendo que sua criação era boa, diz: “crescei e multiplicai-vos, enchei as águas do mar; que as aves se multipliquem na terra (...); produza a terra viventes segundo suas espécies: animais domésticos, répteis e feras segundo suas espécies” (Op.cit., p. 17). Por último Deus criou o homem. A este fez à sua imagem e semelhança. E Deus disse: “crescei, multiplicai-vos, enchei a terra e submetei-a; dominai os peixes do mar, as aves do céu e todos os animais que se movem sobre a terra” (Ibid.). Deus cria o homem e lhe fornece condições de vida em existência. Em sete dias Deus criara a vida na terra.

Semelhante à mitologia, aqui as relações entre o bem e o mal, o paraíso e o pecado também serão identificadas. Se na Antigüidade Clássica a disputa pelo poder da criação da

⁴ Em Gn 1,1-31; 2, 1 pode-se identificar a associação da criação como conseqüência do trabalho realizado por Deus criando o universo e tudo que há nele. Por conseguinte, a ação criativa, tanto expressa pela mitologia greco-romana como na palavra de Deus, apresenta-se sob a condição de trabalho expresso através da compreensão de ‘obra’ (“Deus descansou de toda a sua obra criadora. Esta é a história da criação do céu e da terra” Gn, 2, 3.4).

criatura humana e do domínio sobre ela pode ser explicada pelos conflitos entre Zeus e Prometeu, na Bíblia encontra-se na passagem em que a palavra de Deus será desobedecida pelo ser humano, homem e mulher (Adão e Eva).

Pelo feitiço da serpente⁵ que seduz a mulher, cai o ser humano em pecado. Torna-se mortal, como castigo divino. Ao comer o ‘fruto proibido’ da árvore do conhecimento, do bem e do mal, o homem e a mulher descumprem a palavra de Deus, tornam-se pecadores quando se apropriam da consciência. Pelo pecado a espécie humana diferencia-se de todas as demais espécies. Ao comer o fruto proibido cai a criatura humana numa

“compulsão para a ‘não-norma’ [que], apesar de reprimida automaticamente pelo sistema [por Deus], é um claro ativador do processo. Faz parte dele, é-lhe útil. Se não existisse, talvez o homem fosse um mamífero a mais, como a baleia ou o sagüi, que não comem alimentos proibidos a eles” (PREDEBON, 2003, p. 29).

Seja como for, da mitologia à pronúncia da criação por Deus, a origem da vida sugere expressão de registro histórico-literário. Storniolo e Balancin (1991), sobre esta temática, comentam que, referente aos escritos bíblicos, esta fora uma discussão fincada na luta pela liberdade/libertação dos povos judeus, e escrevem:

a afirmação central de que Deus criou todos os seres tem grandes conseqüências. Em primeiro lugar, a concepção de Deus é ampliada e ele passa a ser visto como o Senhor supremo do universo, acima dos deuses das outras nações (...). Por outro lado, a afirmação de Deus como Criador universal ‘des-diviniza’ a natureza com seus seres e forças, principalmente os astros que para os babilônios, eram divindades. Dessa forma toda a natureza é apresentada como criatura religiosa diante das coisas (Op.cit., pp. 13-14).

Entre Zeus e Prometeu, a disputa foi motivada pela libertação de Prometeu, criando o ser humano, confrontando o poder de Zeus. A criatividade, neste sentido, penetra nas relações humanas motivadas por valores com os quais as regras e normas sociais vão sendo constituídas na história e cultura humanas.

O homem, criação de Deus, será “também chamado à tarefa criadora e ordenadora da natureza, despertando tanto as próprias potencialidades como as da natureza exterior” (Op.cit., pp. 14-15). Deus criou tudo voltado para a vida, ao homem coube a tarefa de preservar e criar mais em vida. Deus, através de sua obra, cria o mundo, o mar e os rios, as plantas e os animais, a terra e o céu..., cria a criatura humana. O ser humano, por sua vez, pela ação do trabalho, criando e recriando no mundo, modifica, transforma o próprio mundo e a si mesmo

⁵ “A serpente representa, nas culturas circundantes, a força hostil a Deus e a seu plano. Personificação do mal ativo, sedutor ou agressivo” (STORNILOLO e BALANCIN, 1991, 19; NT).

como condição de sua salvação e glória a Deus⁶. Nesta direção, as palavras de Paul Johnson são esclarecedoras:

A criatividade, acredito, é algo inerente a todos nós. Todos somos filhos de Deus. Deus é definido de muitas maneiras: o todo-poderoso, o eterno, aquele que tudo vê e tudo sabe, o legislador, a fonte definitiva de amor, beleza, justiça e felicidade. Acima de tudo, é o criador. Criou o universo e aqueles que o habitam, ao nos criar, Ele nos fez à própria imagem, para que sua personalidade e suas capacidades se refletissem, de um modo ou de outro, em nossas mentes, nossos corpos e espíritos imortais. Portanto, somos também criadores por natureza” (JOHNSON, 2006, p. 1).

A este respeito, Taylor (1999), vai definir criatividade como capacidade inata dos seres humanos que precisa ser despertada por um processo íntimo de relações com os anjos. Enviados por Deus, são os anjos que impulsionam inspirações necessárias ao “fluxo de energia criativa – energia angélica” (Op.cit., p. 14) que há nos humanos e devem se reconhecer como seres criativos.

Por sua vez, Wechsler (1993) lembra a teoria da imortalidade e das idéias elaboradas por Platão, identificando o homem através de sua aproximação com a razão divina. Nesta direção, Kneller (1978) comenta o processo de criação do artista lembrando que, no momento da criação, o artista perde controle de si e age guiado por um poder superior, por uma inspiração divina. Escreve Platão:

E por essa razão Deus arrebatava o espírito desses homens (poetas) e usa-os como seus ministros, da mesma forma que com os adivinhos e videntes, a fim de que os que os ouvem saibam que não são eles que proferem as palavras de tanto valor quando se encontram fora de si, mas que é o próprio Deus que fala e se dirige por meio deles (Platão, apud op.cit., p. 32).

De acordo com Paulo Freire, a relação entre o Criador e os seres humanos é explicada pela conotação da transcendência, pela consciência que o ser humano formula sobre seu inacabamento, “e cuja plenitude se acha na ligação com seu Criador” (FREIRE, 1967, p. 40). Implica, afirma Paulo Freire (1959, p. 31), “uma dialogação eterna do homem como o homem, do homem com a circunstância. Do homem com seu Criador”.

Caso contrário, movido pela contradição humana, a criatividade, a ação criativa exprimiria afastamento dos homens de Deus. Ao comer o fruto proibido, a criatura humana contamina-se pelo esplendor do conhecimento proibido. Entra, assim, no mundo das trevas “por culpa da imprudência do próprio ser humano por haver pretendido usurpar um acesso autônomo e pretensioso às fontes do discernimento” (ASSMANN, 2005, p. 33). A

⁶ Criatividade, neste sentido, não se encontra definida como uma característica genuinamente humana, mas uma dádiva divina, um dom (ALENCARa, 1986; WECHSLER, 1993).

criatividade e a ação criativa, deste modo, apresentam-se como maneira do ser humano redimir-se do pecado, de erguer Glória a Deus. Por este mesmo motivo, criatividade exige curiosidade e coragem para superar tentações.

Assim, criatividade é condição natural humana, não se encontrando noutras espécies. Macaco, rato, cães, podemos até mesmo afirmar que há neles certa dose de inteligência, que são capazes de sentir, comunicar-se, mas, como afirma De la Torre (2005, p. 57-58), de forma alguma poderão ter acesso a essa categoria humana de criar, de transformar”. Esta peculiaridade é da natureza humana. Encontra-se organizada pelas história e cultura que, para Paulo Freire (1967), são conseqüências da localização humana no tempo e espaço, numa temporalidade multidimensional. Com isto, a criatividade associada ao dom, ao poder de Deus, é também característica atribuída ao ser humano que, pela vontade de Deus, cria. Criando, vai o ser humano responder por suas ações, conseqüência de suas escolhas, de suas curiosidades, de sua coragem.

Contudo, a fé dos homens e mulheres em seu Criador, não é fé alienada, é fé que exige criticidade, ‘curiosidade epistemológica’ (FREIRE, 2000b). Exige rigorosidade metodológica. Vai exigir, igualmente, amorosidade esperançosa no processo de libertação do humano no contexto de sua humanização.

Porém, da leitura dos mitos e fábulas o que se pode extrair à compreensão de criatividade é a condição associada à inventividade humana em percebendo a realidade transformá-la em contos, histórias que buscaram explicar a origem da vida. Sob o olhar da religião, mais especificamente articulando criatividade com a fé em Deus, introduziu-se a idéia de que a ação criativa encontrava-se dinamicamente atrelada ao indivíduo humano, ora pela condição de dom, ora como privilégio. Tanto numa como noutra situação criatividade parece apresentar elementos advindos da cultura humana. Elementos com que se pode pensar sua origem popular, na base das culturas humanas, no entanto, não responde ao problema da singularidade de criatividade em educação popular. Há um diferencial na educação popular com o qual a pessoa humana em criação precisa se perceber, sua dimensão política e coletiva.

Enquanto mito, crenças populares a criatividade indica certa espontaneidade de onde um inventor, artista, pode concentrar sua imaginação, suas contradições, mas é obra individual. Enquanto fé transita, o ser humano, por uma esfera em que a razão e sentimentos se conflitam condicionando a ação criativa ao modo de ser fiel ao dogma divino. Com isto, “a figura da descoberta como revelação concedida, dom recebido, graça captada [...], como inspiração] é instância misteriosa, carregada de toda a opacidade característica do ato criador, o segredo de uma descoberta” (ROUQUETTE, 1973, p. 15/adaptação nossa). A criatividade

expressa-se na descoberta, pela ação criativa que, neste caso, “se manifesta ao homem” (Loc.cit.). Isto nos abre a discussão da criatividade em educação, quando se pode pensar que criatividade vem sendo condição da capacidade humana de fazer cultura.

1.2. **Criatividade e ciência**

Sob o olhar científico deslocam-se as explicações sobre criatividade de deuses e Deus para o ser humano. Diferente de contos e fé, a busca da verdade comprovada. Não basta falar da criação dos animais, do vento, das águas, terra. Com a ciência, criatividade ganha outro estatuto, inscreve-se numa outra lógica cuja argumentação se desprende dos argumentos mítico-religiosos e se inclinam sobre a comprovação diante de olhares céticos de homens e mulheres em criação. Criatividade passa a ser objeto da curiosidade de pesquisadores que a relaciona à condição de pensar, sentir, decidir, agir, analisar, sintetizar, avaliar, tantas vezes e em tantas situações enquanto se encontra o humano.

Aos poucos, a abordagem criacionista afasta-se do centro das reflexões dando lugar às teorias de argumentação científica. Não mais uma dádiva concebida pelos deuses ou por Deus. Criatividade passa a ser explicada como consequência da capacidade ‘intrinsecamente humana, com a qual se associam a ‘direcionalidade e intencionalidade’, ‘o caráter transformador’, ‘a comunicação’, ‘a originalidade ou novidade’, ‘o caráter ético’ e ‘o caráter emocional’, afirma De la Torre (2005, p. 57-64). Criatividade e inteligência humana ganham espaço na medida em que se procuram explicações sobre o comportamento característico de pessoas que se expressam com ação criativa.

Neste sentido, as contingências do cotidiano, fontes impulsionadoras de ações boas ou más entre os humanos em relações entre si, com os outros e com o mundo, irão orientar a discussão científica sobre a dinamicidade do agir criativo.

Para a ciência, a criatividade encontra-se envolvida por um movimento ousado de pensar, decidir e agir, capaz de inovar, transformar, diferenciar um fenômeno. Trata-se da ousadia humana em confrontar a realidade percebida, os problemas do cotidiano ou de situações elaboradas pelos homens e mulheres. Uma vez identificando problemas emergentes, homens e mulheres, pela força de sua produção, pelo trabalho, fazem prevalecer o novo, o inusitado, o original. É com o ser humano que a criatividade ganha forma, transforma-se em ação criativa.

A interpretação do fenômeno criatividade passou por acomodações influenciadas pela história e culturas. Aos poucos, nesta trajetória histórica e cultural da civilização humana,

criatividade será condicionada por diversos signos. Antes mesmo de lhe ser atribuída foco científico, houve um tempo em que criatividade e ação criativa estiveram identificadas como sinal de alta criatividade, desajuste mental, loucura e bruxaria. Neste sentido, Eunice Alencar, referindo-se aos trabalhos desenvolvidos por Witty e Lehman (1965), aponta “a relação entre criatividade e doença mental ou entre [...] instabilidade nervosa” (ALENCAR, 1986a, p. 12).

Em ambas as situações, a mente humana encontrava-se tomada por uma força sobrenatural ou espontânea afastando, do ser humano, a condição da razão criativa. A ação criativa não sendo influenciada pela consciência humana, pela condição de tomar decisões responsáveis no social, orientadas pelo desejo de responder aos problemas regidos pela ética coletiva, delirava como respostas de uma mente perturbada, comprometida. A criatividade era associada ao estado patológico em que, o humano afastando-se da razão, afundava-se num mundo só dele. Isolado, permanecendo fora do real, numa realidade cuja percepção declinaria sob um estado de fantasia.

Também, não sendo sinal de doença mental, o comportamento de artistas e cientistas transgredia o comum, o esperado pela coletividade. Apresentava-se como ação singular. Tornava-se diferente. Neste caso, fantasia e imaginação tomavam outra extensão, assumia-se como ousadia inventiva.

Referindo-se ao processo de criação do artista, Kneller (1978) salienta que “sua aparente espontaneidade e sua irracionalidade são explicadas [por vezes] como fruto de um acesso de loucura” (Op.cit., p. 33/adaptação nossa). Com isto, não é de se estranhar as muitas vezes em que artistas e cientistas foram interpretados como loucos, lunáticos, quando suas produções, enraizadas na busca de sua superação, tendiam a “forçar ao extremo a própria natureza” (Op.cit., p. 34), colocando-se no limiar entre insanidade e “a resolução crucial de um conflito” (Ibid.).

De outra maneira, mas que também concorre com os equívocos associados à criatividade, houve um tempo em que o produto inventivo fora considerado consequência do acaso, de ocorrências provenientes de “lampejos de inspiração que ocorre em determinados indivíduos sem uma razão explicável, como um toque de mágica” (ALENCAR, 1993, p. 16). Menos comum, no entanto não menos distante do que hoje a ciência tem apontado, fora a idéia associada tanto à dimensão de ser ou não ser indivíduos criativos quanto os olhares que afirmavam criatividade combinada aos “fatores intrapessoais, subestimando-se a enorme contribuição da sociedade como um todo no processo criativo” (Ibid).

Com as exigências do mundo emergente, as relações humanas passaram a delimitar competências e rigor na superação dos desafios que a vida moderna começava a impor. A

produção industrial, ao mesmo tempo em que fazia modificar hábitos da sociedade rural, promovia novo ritmo ao modo de vida na cidade. A industrialização tornava-se, simultaneamente, palco e conseqüência da ação criativa humana provocando mudanças em todas as áreas do comportamento humano. Criatividade, inserida neste contexto, também vai ser influenciada pelo que Fouquette (1973) chamou de ‘modelo econômico da produção criativa’. Para este, o modelo social introduzido à criatividade com o processo de industrialização “propõe uma representação dinâmica em que o objeto da investigação não é revelado por um aventureiro mas engendrado por um trabalhador” (Op.cit., p. 16). Já não se associa criatividade ao espírito revelador, mágico, mas encontra-se delimitado pela relação de trabalho e produção em que o homem se envolve. Escreve o autor: “a relação do trabalho para o resultado já não é uma relação transcendente de ascese, mas uma relação direta de construção. O criador tornou-se um produtor” (Op.cit., p.17).

No entanto, como já mencionado por Alencar (1986a) e Nicolau (1997) a característica científica associada à criatividade vai ganhar força com os avanços de estudos em psicologia articulando criatividade e inteligência. Neste contexto a participação de Jean Paul Guilford foi fundamental. Com ele, salientam-se operações cognitivas que até então os testes de inteligência não haviam sido eficientes em identificar. Com Guilford, as produções científicas em criatividade fortaleceram-se em argumentos disponibilizando um estatuto novo à criatividade.

Este aspecto influenciou, diretamente, a discussão aqui proposta sobre criatividade na educação, fundamentalmente, pela especificidade do tema que esta pesquisa se inclinou abordar, criatividade em educação popular a partir do pensamento filosófico educacional de Paulo Freire. Neste sentido, apesar de se ler na obra paulofreireana elementos que articulam criatividade às idéias que formulara sobre religião, foram os argumentos da ciência sobre criatividade aqueles que delimitaram o seu modo de pensar e agir.

De início, criatividade esteve associada à conotação de transcendência, de diálogo com o Criador. Porém, na continuidade de suas reflexões, será o debate sobre consciência transitiva ingênua ou crítica que dará sustentação argumentativa à criatividade em educação popular. Sua práxis dialética de pensar-fazendo, centrando suas idéias no conceito de homem como ser de relações, o conduziu a assumir criatividade como capacidade humana, influenciada pelas dimensões de história e cultura. De acordo com Paulo Freire (2001, p. 10) “essa transitividade do homem faz dele um ser diferente. Um ser histórico. Faz dele um criador de cultura”; “criando novas disposições mentais” (Op.cit., p. 30).

Os novos argumentos produzidos pela psicologia, marcando o modo de pensar e agir

em aprendizagem no séc. XX, influenciaram o modo do pensamento paulofreireano em educação.

1.3. Criatividade sob o olhar da psicologia

Durante o século XVIII, com o Laboratório de Psicologia Experimental de Leipzig, Alemanha, coordenado por Wundt (1879⁷), com estudos sobre sensação, a psicologia ganha novo contexto associando-se as áreas métricas, adotando a dimensão científica. Seguiram-se investigações sobre memória e atenção, caracterizadas pelas formas de medida.

A partir da primeira metade do século XX, através de Freud e Brover, entre outros, a psicologia passará por mudanças revolucionando o processo investigativo com a descoberta do inconsciente promovendo comportamentos. Desde então emergiram escolas introduzindo novos paradigmas às abordagens em psicologia. Behaviorismo, humanismo, Gestaltismo e a dimensão psicanalítica são exemplos que remontam esta época.

Muitos dos estudos em psicologia, entre meados do século XIX e séc. XX vão contribuir com a criação do estatuto atribuído por Guilford à criatividade. Investiu-se, no início, na busca de explicações referentes aos ‘lampejos de inspiração’ presentes em alguns indivíduos privilegiados (*gifted ou talentosos*⁸), nos estudos sobre características individuais, traços de personalidade, bem como identificação de características orientadas à produção e produto criativos.

Posteriormente, com Guilford e depois dele, criatividade será articulada à inteligência. Derivam pesquisas confrontando criatividade e alta inteligência (gênio⁹). Na continuidade, o termo superdotação substituirá a idéia de gênio expressando a capacidade de indivíduos com talento diferenciado da maioria em sua época. Nas palavras de Passow (1981), superdotação refere-se ao desempenho expresso por “habilidade significativamente superior quando comparado com a população geral” (apud ALENCAR, 1986b, p. 22). Esta relação vai provocar debate em criatividade e aprendizagem. Inúmeros aspectos tomaram corpo através de pesquisas que pretenderam responder questões até então não resolvidas. Se criatividade é

⁷ Para Nuno de Sá Teixeira, a perspectiva científica atribuída à psicologia tem início com a publicação da obra *Elementos de Psicofísica* de Gustav Fechner (1860), introduzindo a psicofísica nos estudos sobre processos mentais.

⁸ Estes termos estiveram comumente atrelados aos estudos que relacionam criatividade, produção criativa, características de personalidade com indivíduos classificados como gênios ou superdotados.

⁹ Gênio é termo aplicado aos indivíduos que revelam níveis de alta inteligência em teste de coeficiência de inteligência (QI). Contudo, este conceito não é consensual. Para uns, alta inteligência está associada à idéia que se faz de gênio (MOSER-WELLMAN, 2001; JOHNSON, 2006), para outros, de superdotados (Alencar, 1986b; Sabatella, 2005).

condição da natureza humana, proveniente da capacidade de inteligência, será comum à todas as pessoas? Será, criatividade, exclusiva aos gênios, àqueles ou àquelas cuja inteligência se expressa com maior intensidade que a grande maioria dos humanos? Aos superdotados e talentosos? Aprende-se a ser criativo(a)? Aprende-se a agir criativamente?

Kneller (1978), referindo-se à relação criatividade e gênio, a partir de Hallman (1963), vai afirmar que criatividade não pode ser ensinada formalmente, por se tratar de uma capacidade humana. O que se ensina e aprende são elementos do processo de criação. Não se aprende criatividade, mas a agir de forma criativa. O que está em causa quando se pensa a relação criatividade e aprendizagem é menos a identificação do lugar comum da capacidade humana de criar, do que as habilidades fundamentais que conduzam homens e mulheres, pela tomada de consciência, assumirem-se como sujeitos criativos(as), orientando suas habilidades à ação criativa, à superação de seus desafios.

Nesta direção, pesquisas preocupadas em associar alta inteligência e criatividade, superando a dimensão de superdotação, vão delimitar seu campo de investigação assumindo criatividade como característica humana e não apenas de humanos (supertalentosos) com níveis de inteligência superior à maioria de indivíduos. No entanto, pesquisas reunindo fragmentos atitudinais de homens e mulheres que se destacaram pela característica de alta inteligência e criatividade continuam inquietando curiosos neste campo de intervenção.

A pesquisa desenvolvida por Moser-Wellman (2001) pode representar termo de transição entre as dimensões de gênio e genialidade criativa. Ressaltando a importância da imaginação no desempenho de ações criativas de artistas e cientistas altamente criativos e alta inteligência, a autora propôs a seguinte classificação: a) os que expressam sua criatividade, produzindo novas idéias, a partir da visualização mental de imagens propulsoras de idéias geniais – “as pessoas altamente criativas acatam suas imagens, as estudam e se perguntam que idéias virão delas” (Op.cit., p. 24), ...”enquanto permanecem com uma imagem em sua mente, [...] analisam o quadro de modo mais amplo e encontram idéias novas” (Op.cit., p. 28) -, a estes classificou como gênio criativo Visionário; b) os que demonstram “habilidade de admirar-se com o mundo, perceber pequenas coisas e realizar contribuições criativas a partir dos detalhes” (Op.cit., p. 53), foram denominados de gênios criativos Observador; c) outros gênios tiveram suas características associadas ao modo de criar motivado pelo desejo de “juntar domínios separados – interesses, disciplinas ou sistemas de pensamento diferentes e os une de um modo único para desenvolver um avanço” (Op.cit., p. 84), a esses chamou de Alquimista. Na continuidade, dois outros grupos foram identificados pela autora, d) os que convencionou chamar de Tolo, apresentam características que os aproximam da idéia quase

absurda, no entanto que se expressam com solução triunfante. “Os Tolos adoram provocar uma reversão de expectativas, identificar o surpreendente e, ao agir desse modo, criar idéias avançadas” (MOSER-WELLMAN, 2001, p. 110); e) os que chamou de Sábio – cujo elemento diferencial encontra-se na condição de que o ato de criar se constitui em reduzir “uma idéia à sua essência, removendo o que é superficial e alcançando o núcleo [...] ao dar relevância ao essencial, [...] pode investigar os grandes mistérios e encontrar a força da inovação” (Op.cit., 2001, p. 143).

Ainda com Moser-Wellman (2001), referindo-se ao termo gênio, ao sugerir genialidade como condição qualitativa à ação criativa termina por diferenciar um gênio de uma pessoa comum pela possibilidade de ampliar as condições de aprendizagem de técnicas com as quais desenvolva habilidades favoráveis à aplicação de idéias geradoras de novas idéias. Portanto, “dominar esse poder é o primeiro passo para dominar sua imaginação” (Op.cit., p. 24). A ação criativa que a autora atribui à dimensão da genialidade humana perpassa pela condição de aprendizagem, requisitando de todos e todas, desejo e empenho na busca das soluções aos desafios que, como sujeitos curiosos, expressam habilidades em criação. Neste sentido, Sabatella (2005) lembra a importância das pesquisas sobre a natureza e funcionamento do cérebro desmistificando a crença de que alta-inteligência fosse decorrência exclusiva de características inatas. Experiências e plasticidade cortical, estímulo intelectual e aumento da densidade do córtex, aprendizagem e aumento na velocidade de resposta, são situações que conduziram investigações cujos dados analisados apontam mudanças de paradigmas frente ao processo de ensinar-aprender em educação com indivíduos superdotados.

Referindo-se aos indivíduos superdotados no contexto do ensino-aprendizagem, Sabatella (2005) comenta sobre o processo pelo qual informações são retidas no cérebro. Adverte sobre a relevância que as metodologias de ensino exercem sobre a sinapse, como instrumento de incentivo ao “crescimento das ramificações dos dendritos, a complexidade de rede de conexões entre neurônios” (Op.cit., p. 25) e ao aumento de célula glia¹⁰. Para Nicolau (2007) a dinâmica das interações e aprendizagem humana tanto requisitam articulações neurais quanto expressam a relevância das células gliais e astrócitos¹¹. De um lado, com as

¹⁰ Diz-nos Maria Lúcia Sabatella(2005) “Sua função é sustentar e nutrir os neurônios, isolar os axônios e regular a composição química do espaço extracelular, assim como, tem o papel determinante na formação e reforço da bainha de mielina [...] além de retirar [...] elementos que podem prejudicar o desempenho neural, bem como das demais células auxiliares” (Op.cit., p. 23).

¹¹ Astrocitos são células com função reguladora de neurotransmissores que ativam “a maturação e a proliferação de células-tronco nervosas adultas, proporcionando ainda, através de seus fatores de crescimento, a regeneração de tecidos cerebrais ou espinhais danificados por traumas ou enfermidades” (NICOLAU, 2007, p. 16).

células gliais as informações neurais podem ser modificadas nas conexões sinápticas e com as astrócitos as sinalizações entre as sinapses são controladas, “fazendo com que o cérebro reveja suas respostas a estímulos a partir da experiência acumulada, influenciando a forma como se aprende” (NICOLAU, 2007, p. 17).

Criatividade e inteligência

Como lembrou Nicolau (1997), criatividade ganhou estatuto científico a partir de Guilford, na década de 1950, quando utilizando a técnica de análise fatorial definiu as bases do comportamento criativo sob a interpretação da estrutura tridimensional do intelecto. Por este mesmo motivo, Guilford vem sendo considerado pioneiro no emprego do termo criatividade. No entanto, pesquisas foram elaboradas focando produto e processo pelo qual o ser humano envolveu-se ao investir esforço em resolução de problemas. As investigações sobre inteligência, comportamento inteligente ganharam força conduzindo mudanças sobre os argumentos psicológicos em criatividade.

De acordo com Brown (1989), interessado em classificar abordagens dirigidas à relação criatividade e inteligência, vai superar as questões teóricas mais antigas, frente às novas descobertas. Alencar (1986a), já havia reforçado esta perspectiva afirmando que as idéias que articulavam criatividade e dom, lampejo de idéias, loucura ou bruxaria haviam sido superadas pelos argumentos de criatividade como capacidade humana. De acordo com a autora, criatividade, diferente dos anúncios elaborados pela abordagem criacionista, ou das que tentaram explicá-la pela particularidade de certo estado patológico da mente humana, ou mesmo pelos que identificaram criatividade como elaboração fortuita decorrente do acaso, foram superadas pelos argumentos científicos que articulam comportamento criativo e inteligência.

Neste sentido, vai afirmar que “todo ser humano apresenta certo grau de habilidades criativas e que estas habilidades podem ser desenvolvidas e aprimoradas através da prática e do treino” (ALENCAR, 1986a, p. 12). Semelhante ao assinalado por Nicolau (2007) as ações criativas sofrem influências das aprendizagens, das experiências acumuladas, na medida em que sejam compreendidas sob a dinamicidade do reconhecimento do ser humano como ser histórico e de cultura. A este respeito, Paulo Freire já escrevera nos anos 1960 sobre a condição humana de captar desafios e decidir mediado pelas conotações de pluralidade, transcendência, criticidade, consequência e temporalidade. Introduzia reflexões em educação popular centrado, no homem, como sujeito histórico e de cultura, domínio que atribuiu

exclusivamente ao ser humano.

Nesta direção, criatividade deve ser compreendida como fenômeno humano mediado pela inteligência, pelo pensamento e influenciada pela aprendizagem, pelo modo de estar nas relações que elabora e participa. Com isto, distanciando-se das antigas interpretações, a ação criativa poderá ser tanto mais enriquecida pela experiência, quanto mais as relações humanas sejam estimuladoras da aprendizagem de habilidades variadas e diversificadas. Habilidades, com as quais homens e mulheres corporificam criatividade, dão visibilidade à criatividade pela força de sua produção, expressa como ação criativa.

Bouillerc e Carré (2004), escrevendo sobre desenvolvimento da criatividade, iniciam seu livro destacando criatividade como “caminho mental” com o qual o ser humano descobre “novas relações entre coisas”, produz “idéias úteis e originais” (Op.cit., p. 13). Criatividade, diz-nos, “constitui uma maneira de ser e de pensar. É uma atitude individual corriqueira, acessível a cada um de nós e independe da inteligência medida pelo Quociente de Inteligência” (Op.cit., p. 13). Articulam, Brigitte Bouillerc e Emmanuel Carré, criatividade à condição humana de produção de idéias e ações, portanto, trabalho é categoria fundamental à descoberta de novas criações.

Sob esta interpretação pode-se especular a aproximação entre, Alencar (1986a), Brown (1989) e Bouillerc e Carré (2004) quando delimitam criatividade à condição humana. A relação criatividade-inteligência vai, com isso, possibilitar aos homens e mulheres modos diferentes de estar em ação criativa. Assim, será através das aprendizagens que os indivíduos interagem, de forma criativa, com o mundo, motivada pelos problemas do cotidiano. Segundo Assmann (2004), este aspecto pode ser intensificado com incentivo à curiosidade que remete à ampliação de oportunidades. Incentivando curiosidade à atitude de ousadia supera a inércia da resposta certa. Ampliam-se as oportunidades de pensar diferente, de fazer diferente.

Retomando Brown (1989) e as pesquisas sobre criatividade e inteligência, será no início do século XX que se verifica maior ênfase nos trabalhos que procuram explicar criatividade como condição associada ao humano e inteligência. Apesar de apontar dificuldade em conceituar criatividade, de delimitar uma definição consensual, o autor faz uma revisão na literatura americana identificando características comuns nas produções da época. O resultado de seu levantamento possibilitou a visualização dos antecedentes históricos sobre criatividade. Propôs Robert Brown:

- a) como aspecto da inteligência (*an aspect of intelligence*), a exemplo dos testes de Quociente de Inteligência (QI) de Binet e o Modelo de Estrutura da Inteligência de Guilford;
- b) como um amplo processo inconsciente’ (*a largely unconscious process*) - a esse

respeito, o autor menciona o trabalho de Henri Poincaré (1913) ao concluir que “a consciência de fracasso na resolução de um problema, coloca em ação o processo inconsciente que leva a uma combinação randômica de idéias, algo que pode emergir como uma apropriada solução criativa” (BROWN, 1989, p. 5). Para Kneller (1978), também comentando Poincaré, o conceito ‘novidade’ introduz um tempo diferente entre os estudos que orientam a relação criatividade-inteligência; “a novidade criadora emerge em grande parte do remanejamento de conhecimento existente – remanejo que é, no fundo, acréscimo ao conhecimento” (Op.cit., pp. 16-17);

c) como elemento da solução de problema (*as an element of problem solving*) – refere-se aos estudos que procuram identificar os passos desenvolvidos durante o processo de resolução de problemas. Para Brown (1989), são exemplos os estudos de Dewey (*Problem solving*, 1910); Wallas (*Createve production*, 1926); Rossman (*Invention*, 1931). Os trabalhos de J. Wallas são referências quando se pretende debater o processo de descoberta e criatividade. Para Wallas (1926), comenta Brown (1989), o processo criativo pode ser explicado através de cinco passos, seleção de um problema; amplo esforço para resolver o problema; concentrar-se em uma solução para o problema; transformação ou reestruturação e verificação e elaboração. De acordo com Bouillerce e Carré (2004), quatro, preparação; incubação iluminação e verificação. Por fim,

d) como um processo associativo (*an associative process*) que se encontra relacionado aos estudos que pretendem articular processo criativo à associação de idéias, experiências, fatos como consequência da cognição humana. Como expoente desta categoria de estudos, Brown vai identificar os princípios de criatividade desenvolvidos por Spearman em 1931¹².

Guilford e Hoepfner (1971), ao exemplo da preocupação de Brown, vão destacar os trabalhos realizados a partir da análise fatorial elaborados por Garnett (1919), identificando a categoria “talento”, Hargreaves (1927), “fluência” e “originalidade”, Thurstone (1938), “fluência da palavra” e Fruchter (1948), que adicionou um fator de análise denominando-o como “fluência associativa”. Além destes trabalhos, Guilford e Hoepfner (1971), identificaram pesquisas orientadas ao estudo sobre processo criativo em gênios.

Nesta diversidade de olhares semânticos dirigidos à criatividade, Wechsler (1993) identificou diferentes categorias de estudo associadas à criatividade. De acordo com a autora, este aspecto tem motivado pesquisadores a investirem em pesquisas sobre “processos de pensamento criativo, modalidades da produção criativa, características da personalidade

¹² “O modelo básico de Spearman implica em um processo ativo em que associações com uma idéia inicial pode ser liberada de sua própria relação e, assim, conduzir a alguma coisa completamente nova” Brown (1989, p. 5).

criativa, tipos de ambientes facilitadores da criatividade e combinações entre quaisquer dessas formas” (WECHSLER, 1993, p. 1) - explicar o processo pelo qual o homem expressa seu potencial criativo, inovador, se coloca como tema de interesse atual.

Criatividade, personalidade e determinismo biológico

É comum encontrar nas características de estudos sobre personalidade e criatividade, iniciativas que procuram identificar atitudes e comportamentos de homens e mulheres considerados criativos aqueles(as) que lidam com os aspectos do ambiente social, procurando informações referentes aos elementos que favorecem ou inibem a expressão de atitudes e comportamentos criativos. A estes se associa Howard Gardner (1996) estudando acerca da capacidade criativa, “configurações de personalidade, arranjos sociais e agendas criativas, lutas e realizações” (Op.cit., p. 8) de sete pensadores da época moderna: Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham e Gandhi. Na ocasião, pretendeu Gardner (1996) esclarecer o processo criativo pelo qual a obra, destes homens e mulher, com o propósito de identificar padrões – para revelar semelhanças e diferenças instrutivas” (Ibid.).

Contudo, a tentativa de unidade em torno de uma definição comum, parece ainda estar muito distante. Para os defensores da compreensão biológica ou genética, a hereditariedade é “considerada como componente principal na criatividade” (WECHSLER, 1993, p. 3), isto porque atribuem aos códigos genéticos a função biológica de capacidade criativa.

De acordo com Vernon (1989), apesar das dificuldades de se construir argumentos que expliquem o comportamento criativo a partir da genética, decorrentes da “complexidade do problema e a dificuldade em coletar evidências objetivas” (Op.cit., p. 93), estudos têm identificado relação entre fatores hereditários e ambientais influenciando o comportamento criativo. Aproxima-se desta dimensão aquela que ficou conhecida como teoria dos hemisférios cerebrais. Diferente do que ocorreu anteriormente, quando as pesquisas se limitavam investigar as características essenciais dos hemisférios cerebrais, canalizando funções específicas pela rigidez da razão ao esquerdo, e sensibilidade à fantasia, à imaginação, à intuição ao direito, hoje, pode-se verificar tendência em associar ambas as funções num exercício que faz interagir razão e intuição. De acordo com Nicolau (2007, p. 31), “hoje, as pesquisas neurocientíficas conseguem comprovar que a verdadeira revolução está em se saber usar os hemisférios de forma complementar ao pensamento e ao comportamento”, visto que o emergir de idéias, a súbita inspiração, o *insight*, decorrem “desse jogo que fazemos com uso sistemático e espontâneo da razão e da intuição” (Op.cit., p. 31).

Possivelmente, junte-se a esta interpretação, a tese defendida por Damásio (1995, p. 257) de que “a compreensão cabal da mente humana requer a adoção de uma perspectiva do organismo”, de tal maneira que a dualidade do pensamento cartesiano sobre cérebro e corpo incorreu em erro. Portanto, há “uma ligação íntima entre um conjunto de regiões cerebrais e os processos de raciocínio e de tomada de decisão” (Op.cit., p. 95), e que esta ligação repercute como experiência proveniente da relação entre o cérebro e o ambiente, constituindo-se em aprendizagem. Neste caso, como sugere Nicolau (2007), são ligações que implicam no uso de ambos os hemisférios.

Para Vernon (1989, p 93), “os genes [...] interagem com as condições ambientais ou experiências e não produzem um efeito fixo, mas uma certa cadeia de reações”. Com isto avançam os estudos que procuram relacionar natureza e ambiente, como escreve Vernon (1989) em *O problema natureza e educação em criatividade*. Juntam-se a este, os que procuram explicações relacionando comportamento criativo e conduta social, bem como os efeitos da criatividade no social. Estes aspectos, mais recentes da criatividade, vão dimensionar a aproximação entre processo e produção criativa, à maneira como os indivíduos se apresentam na sociedade. Pode-se tomar forma, e assim ocorreu, com as pesquisas que buscaram verificar a origem da natureza criativa, na tentativa de identificar indicadores de criatividade e de sua projeção na sociedade.

Criatividade e psicologia comportamental

Pela influência marcante que a psicologia comportamentalista exerceu e exerce sobre o processo de ensino-aprendizagem, a discussão em criatividade e comportamento, fundamentalmente dimensionada pela condição de ‘mudança como resultado da experiência’, tem sido tema de interesse de alguns pesquisadores, no Brasil, Eunice Alencar, Solange Wechsler são exemplos.

De certa maneira, quando Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936) fez conexão entre estímulos ambientais e o aparato fisiológico, estabeleceu novo paradigma introduzindo relações entre o ambiente e o organismo. Para uns, este pode ser um marco na psicologia estabelecendo estatuto científico experimental à análise de comportamento. Para Pavlov, comportamentos involuntários e resposta, que até então eram explicados pela regulação fisiológica, passariam a assumir um outro elemento explicativo à relação, o ambiente e seus elementos de estímulo. Segundo Del Ríos (1996), esta nova dimensão vai contribuir com a explicação de ‘mecanismos de adaptação’ das espécies de animal superior, com níveis de

organização neurológica. A diversidade ambiental passa a influenciar a resposta e comportamento. Nas palavras de Del Ríos (1996, p. 26)

Pavlov demonstrou que, apresentando juntos um estímulo incondicionado e um estímulo neutro, não condicionado, se poderia elicitar o reflexo apenas com a apresentação do estímulo neutro, que então passava a ser chamado de estímulo condicionado, e o comportamento em questão passava a chamar-se de estímulo condicionado.

Esta descoberta apesar de não ter influência direta na educação, por se tratar de efeito essencialmente psicofisiológico (de base neurofisiológica), condicionando estímulos que não apresentam relação entre si (ao exemplo clássico do reflexo de salivação e um som na ausência de alimento), repercutiu conferindo a tese de que o ser humano é capaz de “assimilar estímulos que não apresentam relação alguma, forçosamente, mecânica ou biológica com seu comportamento, e responder, frente a eles, como se essa relação existisse” (DEL RÍOS, 1996, p. 26). Este aspecto lembra Del Ríos, vai impulsionar novas pesquisas sobre memória com Ebbinghaus (1885), reações sensório-motoras com Spence (1936), teorias em aprendizagem com Tolman (19320 e Hull (1943) além dos trabalhos desenvolvidos por Torndike (1911) referindo-se a aprendizagem por ensaio e erro. O conexionismo torndikeano dispôs que, diante de um dado problema, “o pensador realiza uma combinação de conexões entre neurônio, até chegar a um arranjo que solucione o problema, formando-se então uma nova idéia” (CAMPOS e WEBER, 1987, p. 2). São pesquisas que levaram ao entendimento do que ficou conhecido como aprendizagem por associacionismo.

Para Kneller (1987), a criatividade é explicada pelas teorias associativistas como “ativação de conexões mentais, até que surja a combinação certa ou até que o pensador desista. Daí decorre que quanto mais associações adquiriu uma pessoa, mais idéias terá ela a sua disposição, e mais criativa será” (Op.cit., p. 39). Esta condição, no entanto, parece não responder a ações criativas decorrentes de conexões anteriores, mas recorrentes a negação destas conexões para que se elaborem um novo pensamento.

Skinner, superando o associativismo psicológico, faz uso do método experimental resultando em modelo de aprendizagem técnica de modificação da conduta através de reforço. Sua ênfase recai sobre os processos de programação educativa com o emprego de textos programados e máquinas de ensino. “Sua idéia básica é: o material de ensino deve estar subdividido em fragmentos e subfragmentos que propiciem com mais freqüência o *feedback*, portanto, o reforço ao estudante” (DEL RÍOS, 1996, p. 36).

A criatividade com Skinner implica em “associações entre estímulos e respostas,

caracterizadas pelo fato de que os elementos associados não parecem como estando relacionados. O comportamento criativo resulta das variações de comportamento selecionadas pelas suas conseqüências reforçadoras” (WECHSLER, 1993, p. 4). A expressão do comportamento criativo deve-se ao emprego de reforços positivos, estimulando o indivíduo a responder cada um dos estímulos submetidos à variação situacional de outras experiências, cujas respostas foram anteriormente condicionadas. Implica numa associação de idéias por reforço. Isto, contudo, semelhante às teorias associacionistas, não vai explicar o emergir de idéias espontâneas, oriundas, aparentemente, de nenhuma associação, bem como idéias originais.

A ação criativa explicitada a partir de Skinner, pela dimensão formal do reforço, termina por influenciar as práticas pedagógicas estabelecendo rotinas de trabalho educativo cuja orientação se expressa contrária ao pensamento paulofreireano. Na medida em que o reforço positivo pressupõe a fragmentação do todo para a ele retornar com uma resposta criativa, Paulo Freire delimita à prática pedagógica e educativa dimensões de história e cultura com as quais o homem e mulher, sujeitos em aprendizagem, estão constantemente integrados. A criatividade, neste caso, diferente do postulado pelas teorias associacionistas e as conduzidas pela gerência de reforços, com Paulo Freire, se expressa como condição fundamental à transformação social. Exige de todos e todas consciência crítica, posicionamento político nas decisões que tomam. Assume-se a ação criativa num jogo de forças contrárias em que a criatividade tanto se expressa nas idéias e ações favoráveis à dominação vertical de alguns homens e mulheres sobre uma maioria oprimida, como se expressa nas idéias e ações caracterizadas pela superação desta dominação, pela dimensão libertadora em educação. Diferente do incentivo à resposta certa e diferente de conteúdos programados fora do contexto imediato dos sujeitos em aprendizagem, os conteúdos são gerados a partir da realidade percebida dos que compartilham momentos de ensino-aprendizagem.

Criatividade e *Gestalt*

De acordo com Alencar (1986a), na Alemanha do início do século XX, Wertheimer (pensamento produtivo), Koffka e Köhler (aprendizagem por *insight*) vão desenvolver experimentos aprofundando estudos sobre percepção, pensamento e solução de problemas dando origem à dimensão psicológica *Gestalt*.

Uma *Gestalt* representa um problema originando “tensões não-resolvidas, tensões

estas que resultam da interação de fatores perceptuais e da memória” (ALENCAR, 1986a, p. 31). A solução de uma *Gestalt*, redução do nível de tensão, portanto, se dará na medida em que seja reestruturado o campo perceptivo.

A produção da resposta, como solução de uma *Gestalt*, exige, de um lado, novas combinações de experiências e, de outro, que estas experiências estejam conectadas aos aspectos que produziram tensões, até então não-resolvidas. Criatividade advém das tensões em que “o sujeito criativo estaria sempre procurando soluções para falhas na informação” (WECHSLER, 1993, p. 5), ou fechamento de uma *Gestalt*. O pensamento produtivo (criador), assinalado por Wertheimer, resulta em mudanças, em aperfeiçoamento das estruturas promotoras de tensões, comenta Alencar (1986a). Emerge de “uma solução problemática que de certa forma se mostra incompleta” (KNELLER, 1987, p. 40), conduzindo o sujeito a perceber o problema como um todo, e empreender ações na superação das tensões não solucionadas. Comumente, o fechamento de uma *Gestalt* está associado ao esforço insistente em resolver um problema, cujas tensões colocam o sujeito em condição de atenção focada no problema. Uma solução é elaborada por *insight*.

A criatividade por *insight* resulta do exercício de focar atenção na busca da solução ao problema. No momento da elocução o sujeito criativo encontra-se, comumente, voltado para outros aspectos que não o problema. Trata-se do momento em que a resposta (produto criativo) emerge, súbita e inesperadamente, como *insight*. Solução que tende a dissolver tensões ao mesmo tempo em que se apresenta como resposta cuja característica pode estar associada à criatividade.

Neste caso, uma resposta será identificada criativa quando a ação, decorrente da perseverança, do esforço em concentrar atenção no campo perceptivo, expressar uma solução ao problema eliminando as tensões. Daí a ação criativa estar associada ao fechamento de uma *Gestalt*.

Criatividade e psicologia humanista

Entre os psicólogos humanistas, criatividade é condição inerente ao ser humano. De acordo com Carl Rogers o processo criativo, consequência da criatividade, terá lugar quando certas condições interiores existirem no homem: “abertura às experiências, lugar interno de avaliação e habilidade para viver o momento presente” (WECHSLER, 1993, p. 8). Na opinião da autora, a dimensão humanista rogeriana supera o conceito de criatividade como intuição, da espontaneidade e se amplia atribuindo relevância à obtenção da auto-realização. Estudando

Carl Rogers identificou algumas características em pessoas criativas, tais como: “tolerância às ambigüidades; ausência de rigidez nos comportamentos e pensamentos; confiança nos sentimentos e percepções; procura da auto-realização; busca de organização contínua da personalidade” (WECHSLER, 1993, p. 9). Para Kneller (1987), a ação criativa como auto-realização exige abertura à experiência, avaliação, capacidade de brincar com, pelo prazer de realização pessoal.

A dimensão humanista associa criatividade às características emocionais e de inteligência da pessoa. O olhar explicativo de criatividade e processo criativo, afastando-se das primeiras hipóteses, concentra-se na condição do ‘ser’ pessoa. Criatividade ganha contexto humano não pela relação com o Criador, mas pela característica humana de realizar-se. Por isto, a interpretação de ação criativa encontrar-se vinculada à trajetória de vida do ‘ser humano’, ao modo pelo qual a pessoa articula emoção e inteligência solucionando conflitos. As ações criativas exprimem maneiras de a pessoa realizar suas potencialidades como ser humano.

Com isto, criatividade tanto pode estar associada à condição de saúde mental quanto, em condição contrária, ao estado patológico. Neste caso, a expressão do potencial criativo da pessoa pode ser reprimida ou incentivada, segundo suas barreiras psicológicas. Para Alencar (1986a), a psicologia humanista vai refletir numa visão terapêutica sobre criatividade, uma vez que apenas uma pessoa saudável psicologicamente vive a criatividade construtiva. Criatividade em que os valores sociais estão em interação com o meio e as relações de que a pessoa participa. Noutra direção, envolve a pessoa com atitudes que o conduzem à criatividade destrutiva.

Alencar (1986a), Campos e Weber (1987) e Wechsler (1993) referindo-se à Rogers, comentam sobre as características da criatividade auto-realizadora e a tendência da pessoa em se auto-realizar, proposto por Maslow. Aqui, como em Rogers, a saúde mental retrai a condição de ‘boa’ ou ‘má’, na medida em que a pessoa responde aos seus anseios de expressão criativa. Ao associar criatividade à ação criativa construtiva, cuja vivência requer tolerância, persistência, valorização da pessoa, de seus sentimentos, respeito à vida, eclode criatividade construtiva como condição de saúde mental. Caso contrário, a ação criativa recairá como característica que sugere desequilíbrio na estrutura mental – má saúde mental.

De acordo com Rollo May (1976), criatividade representa um grau elevado de saúde emocional, normal, expresso no ato de auto-realização. Por conseguinte, criatividade pode ser associada ao estado de bem-estar, de realização pessoal, de prazer. Pela possibilidade de vida que disponibiliza condições favoráveis à liberdade de escolha, de expressão, sem negar o

pensar conseqüente, responsável, o processo criativo emerge como característica emocional saudável.

Nesta direção, pode-se dizer que o ambiente e as relações desenvolvidas entre e com as pessoas, na medida em que dão expressão à liberdade, interferem elevando a tendência de expressão da criatividade como condição à saúde mental, uma criatividade construtiva. Criatividade esta que vai encontrar eco no pensamento de Paulo Freire sobre filosofia da educação. Diferente de associar criatividade sob um estado de saúde mental, Paulo Freire dimensiona criatividade à semelhança de Rogers e Maslow, quando admite a possibilidade de criatividade estar associada tanto às ações mediadoras à libertação humana frente aos mecanismos de opressão, quanto naquelas situações em que as relações humanas encontram-se delimitadas por ações de superação da inexperiência democrática. Tanto há criatividade nas ações de homens e mulheres radicalmente conscientes, quanto nas ações de sectários, cuja consciência transita ingênuamente sobre os contatos que impõem.

Criatividade e processo cognitivo

Sob o ponto de vista psicoeducacional, mais especificamente sob a leitura do processo cognitivo, os estudos realizados por J. P. Guilford, desde *Creativity* (1950), *Traits of creativity* (1959), *The nature of human intelligence* (1967) e *Intelligence, creativity and their educational implications* (1968), têm superado as antigas interpretações que relacionaram criatividade a indivíduos altamente inteligentes. Com Guilford criatividade e produtividade criativa passam a ser investigadas como fenômenos inerentes à condição humana, além do domínio da inteligência. Sua contribuição mais marcante, lembra Argentina Rosas (1978), deu-se com a criação de uma nova teoria do intelecto humano, A Estrutura do intelecto – Modelo SI (*The structure-of-intelect model*).

Em 1950, contudo, quando Guilford apresenta pela primeira vez suas idéias sobre criatividade, duas questões lhe pareceram fundamentais à investigação: “como podemos descobrir promessas de criatividade em nossas crianças e jovens? Como podemos desenvolver a personalidade criativa?” (GUILFORD, 1950, p. 445). A estas questões respondeu afirmando sobre a importância social dos estudos que se referem à descoberta e desenvolvimento do talento criativo disponibilizando aprendizagens favoráveis à superação de desafios do cotidiano e trabalho.

Criticando as pesquisas que apontam criatividade condicionada ao nível de inteligência, propõe a investigação por análise fatorial como uma nova maneira de pensar

criatividade e produtividade criativa. Sob esta perspectiva “criatividade representa padrões de habilidades primárias, que podem variar com diferentes esferas da atividade criativa” (GUILFORD, 1950, p. 454). Não se fixando no nível de inteligência, vai sugerir outros tipos de fatores como critérios de identificação da ação criativa como meio de favorecer o aumento de práticas educativas apoiadas no estímulo do potencial criativo. Foi a partir do reconhecimento das múltiplas condições que interagem com o processo de criação que Guilford propôs uma nova teoria do intelecto.

Em *Traits of creativity* Guilford (1959) apresentou a estrutura teórica do modelo SI delimitando os “fatores de fluência de pensamento e flexibilidade de pensamento, bem como originalidade, sensibilidade para problemas, redefinição, e elaboração” (Op.cit., p. 160) como traços característicos do desempenho criativo. Nas palavras de Argentina Rosas (1978, p. 19/ênfase da autora):

Compreende a proposta de Guilford uma teoria unificada do intelecto humano, segundo a qual existe um sistema singular [estrutura do intelecto] que envolve a organização das *aptidões primárias*. Essas *dimensões do intelecto* podem ser organizadas numa *estrutura significativa*, a qual responde pelas capacidades intelectuais e, como consequência, também pelos processos que as mesmas implicam.

Guilford e Hoepfner (1971) ao comentarem o Modelo de Estrutura do Intelecto - SI (*Structure-of-intellect model*), sobre a condição tridimensional que lhe fora atribuída, advertem que o modelo implica na intercessão das diferentes categorias de informação (operação, conteúdo e produto). Para Argentina Rosas (1978, p.19), trata-se de “dimensões básicas integrantes dessa estrutura que explicariam como os indivíduos pensam”.

De um lado as ‘operações desenvolvidas quando se pensa’ (cognição; memória; produção convergente; produção divergente e avaliação); de outro, as questões relacionadas com ‘o conteúdo sobre o qual se pensa’ (atua cognitivamente), classificado pelas categorias figural (forma de imagens visuais ou auditivas); simbólico (sob a forma de códigos ou símbolos); semântico (emprego de palavras ou frases) e comportamental (representações sob a forma de ações, situações de relacionamento interpessoal, motivação e emoções) e, uma terceira categoria que identifica os ‘produtos que resultam desse processo’, os quais podem ser de unidade (itens isolados da informação); de classes (itens agrupados por características comuns); de relação (ligação entre dois itens da informação a partir do ponto de contato); de sistemas; de transformações e de implicações, que representam formas mais complexas de organização, reestruturação, mudanças e conexões de informações. Portanto, as diversas combinações possíveis vão resultar na diversidade e variedade de situações que envolvem

conteúdo e produto.

Com Guilford e Hoepfner (1971), a aplicação do SI exige a compreensão de que o cruzamento entre as categorias de informação reúne, forçosamente, uma subcategoria de cada uma das categorias de informação, uma de cada vez. Assim, o desempenho de uma habilidade implica na seleção de um conteúdo, de uma operação cognitiva e de um produto que se articulam produzindo uma ação criativa.

Neste contexto, Guilford (1977), ao escrever sobre aumento de inteligência e criatividade (*improving intelligence and creativity*), afirmou que o pensamento criativo deve ser selecionado como expressão cognitiva, qualquer que venha a ser o conteúdo ou produto, através da produção divergente. Esta, por sua vez, implica na idéia de que é necessário construir respostas diferentes e diversificadas a partir de um mesmo problema, conseqüência da multiplicidade de respostas elaboradas. Guilford destacou, ainda, “a importância de se estar aberto às novas experiências, ser tolerante às ambigüidades e de ser sensível às novas informações, como sendo as características mais importantes da personalidade criativa” (WERCHSLER, 1993, p. 15). Este aspecto influenciou, diretamente, estudos em educação tomando como referência o incentivo de técnicas que estimulam o pensamento criativo.

De certa maneira, a discussão sobre o intelecto repercutiu nas decisões de sala de aula. Para Guilford e Hoepfner (1971), o modelo SI contribuindo com a descoberta de talentos individuais e com seu desenvolvimento através da educação pode promover esforços que instiguem o pensar e agir criativamente. No contexto pedagógico, com os anos 1960, nos Estados Unidos, no Brasil uma década depois, o incentivo ao pensamento criativo ganha relevo desencadeando aproximações entre pesquisadores em teorias da aprendizagem e da educação.

Estudos realizados por Elli P. Torrance, à semelhança aos de Jean P. Guilford, podem ser indicados como lugar comum a esta área de intervenção. Torrance dedicou-se à relação criatividade, inteligência e educação tomando como sujeitos crianças e jovens. Muitas de suas inquietações transitaram sobre criatividade, talento criativo, avaliação, testes e medidas de pensamento criativo, características de personalidade criativas em crianças, assim como orientação de professores, administradores de escolas voltados para o incentivo de uma educação sensível à criatividade.

Com Torrance criatividade tanto se encontra inserida numa lógica explicativa do construto inteligência humana, quanto se articula como condição sensível da pessoa em lidar com a diversidade dos problemas emergentes do cotidiano e da educação. Aqui, suas pesquisas vão apontar a relação produção criativa e trabalho. É verdade que este último tema

não foi objeto direto das ações de Torrance, mas bem que poderia ter sido. Sua atuação frente aos problemas decorrentes da manutenção da ação criativa com crianças pode ser analisada a partir da conotação trabalho pedagógico incentivando a produção criativa.

Para Torrance a ação de criar tanto se encontra influenciada pelas características biológicas de desenvolvimento quanto de personalidade e disponibilidade do indivíduo para aprender. A esse respeito, em *Problemas da manutenção de criatividade*¹³, Torrance vai analisar elementos da sociedade que são favoráveis à inibição e outros cujas características delimitam o estímulo ao agir criativo. Tomado pela fábula sobre o *Leão que não Ruge*, porque não queria assustar outros animais, Torrance adverte sobre a rigidez de certos elementos da cultura, outros provenientes das práticas de docentes, assim como de familiares, ao modo de inibir o despertar criativo de crianças em idade de desenvolvimento da capacidade criadora. Conta-nos o autor referindo-se à ansiedade de pais frente à educação de filhos:

Freddy nasceu em uma caverna nas Montanhas Rochosas. Vivia lá com a mãe, o pai e dez irmãos e irmãs. A primeira coisa que um leão deve aprender é rugir. Seus dez irmãos e irmãs aprenderam a rugir muito bem, mas Freddy não rugia porque era um leão amigoso. Primeiro a mãe tentou ensiná-lo. Tentou e tentou durante dez dias, depois dos quais desanimou. Depois o pai tentou ensiná-lo durante oito meses, mas Freddy ainda não rugia. Por isso finalmente desistiram e ordenaram a Freddy que fosse procurar outro lugar para viver... (TORRANCE, 1976, p.126).

E continua..., agora tomado pelo tema *criatividade pode alienar amigos?*

Em um dia de sol, o rei da selva e sua esposa foram abençoados com um filhote. O rei estava tão feliz que chegou a dar um charuto a seu amigo, o macaco. Muitos animais foram ver o filhote.

O filhote crescia e seus pais estavam ficando preocupados. Estava com cinco anos e não rugia uma única vez. Seu pai decidiu que ele já tinha idade suficiente para ir à escola e então talvez rugisse. O rei contratou um professor para ensinar seu filho, John, que logo iria governar a selva. John saiu-se muito bem em aritmética, ortografia e outras matérias. Mas na classe de rugido, recusou rugir! Seu professor ficou surpreso; sua mãe desmaiou e seu pai ficou espantado.

Naquela noite, John e seu pai entraram no estúdio para conversar. O pai de John perguntou: Por que você não ruge, filho? John o respondeu: Isso assusta todos os animais... (Op.cit., 127).

De uma e outra fábula o autor chama atenção para a condição em que crianças em formação podem apresentar dificuldades na relação com outras crianças e adultos, tendo como referência características de personalidade e criatividade. De um lado, as condições culturais com que as famílias se correlacionam, de outro, a diversidade inclusa nas relações destas mesmas culturas podem representar tensões favoráveis ou desfavoráveis ao incentivo de

¹³ Trata-se do capítulo 6 de *Criatividade: medidas, testes e avaliações* de 1976.

comportamentos criativos. Sobre isto, Torrance sugeriu que desde cedo, ainda quando na família, as crianças sejam estimuladas a pensar sobre a maneira de responder aos desafios que captam. Na escola, professores(as), mais atentos(as) aos comportamentos das crianças e criatividade, estejam atentos(as) à variedade de estratégias com as quais produzam desafios no processo de ensino-aprendizagem.

Semelhante a Guilford, Torrance vai atuar no campo explicativo sobre o modo como a pessoa humana pensa e cria. Dentre as várias operações que o cérebro humano realiza, duas são fundamentais quando se deseja formular idéias, elaborar respostas criativas: o pensamento convergente e o divergente. Se com Guilford criatividade é consequência do pensamento divergente, para Torrance, durante as fases de conscientização do problema e de avaliação das hipóteses, o pensamento convergente é acionado como meio de obtenção de informações e de respostas. No entanto, também em Torrance a ação criativa decorre do pensamento divergente.

Torrance avalia uma resposta criativa tomando como referência quatro critérios cognitivos: fluência (quantidade de idéias expressas), flexibilidade (mudança de classes ou de categorias nas idéias), originalidade (idéias incomuns) e elaboração (embelezamento ou detalhamento das idéias). Diferencia-se, porém, ao considerar as características emocionais (humor, movimento, resistência ao fechamento de idéias e extensão dos limites, etc.) como elementos que influenciam a ação criativa.

Com os estudos de Torrance, sobre criatividade e educação com crianças, amplia-se o debate sobre estratégias de ensino favoráveis à criatividade no contexto do ensino-aprendizagem incentivando alunos e alunas a aprenderem a pensar sob a dinâmica do pensamento convergente e divergente. De outra maneira, o processo de ensino-aprendizagem focado em práticas pedagógicas conservadoras, com as quais operações cognitivas de memória e convergência de respostas sejam predominantes, a ação criativa tende a ser inibida.

De acordo com Von Oech (1988), o modo conservador de agir provocando ‘bloqueios mentais’, levando à rotina e praticidade de resposta, pouco exige criatividade. São as orientações psicopedagógicas delimitadas pela busca da ‘resposta certa’, da razão universal das coisas, ou mesmo obediência inquestionável de normas, incentivo à praticidade, evitando ambigüidades, erros, brincadeiras, sustentado no argumento da seriedade da prática educativa, atitudes convergentes ao bloqueio da criatividade, afirma Von Oech em *Um Toc na Cuca* (1988).

Conseqüentemente, noutra abordagem, em educação, Torrance propõe que a aprendizagem seja estimulada através dos referenciais da criatividade, considerando os

interesses individuais e os de motivação interna com efeito duradouro. Uma orientação pedagógica cujo movimento educativo esteja dimensionado pelo modo de pensar divergente. A criatividade em sala de aula, delimitada pela conotação

tarefa de ensinar o pensamento criativo consiste em desenvolver nos alunos, entre outras, as habilidades de perceber lacunas, definir problemas, coletar e combinar informações, elaborar critérios para julgar soluções, testar soluções e elaborar planos para a implementação da solução escolhida (FLEITH, 1994, p. 114).

De modo geral, as pesquisas em criatividade introduzidas pela psicologia contribuíram produzindo teorias e propostas de ação que influenciaram as práticas educativas e pedagógicas. Os diversos olhares da psicologia sobre criatividade têm apontado a necessidade de aprofundar investigações articulando criatividade e ação criativa ao cotidiano. As relações criatividade e educação, criatividade em educação popular ainda esperam por novas investidas que venha ampliar o debate. Aqui, o interesse por esta discussão recaiu sobre os elementos que deram origem às reflexões sobre criatividade e, por extensão, criatividade e educação, articuladas à singularidade da educação popular.

1.4. Criatividade sob o olhar psicanalítico

Noutra direção, no entanto, ainda constituída no contexto das abordagens psicológicas, a dimensão psicanalítica freudiana de criatividade indica o processo criativo como “uma forma inconsciente de solução de conflitos” (WECHSLER, 1993, p. 6), “ressaltando o papel da fantasia e da imaginação” (ALENCAR, 1986a, p. 26). “Para Freud, a criatividade é um desvio dos impulsos biológicos que, impossibilitados de sua efetivação direta, tomam caminhos substitutivos de satisfação do sujeito e usufruto coletivo”, comenta Oliveira (2007, p, 20).

Semelhante ao que fez Santeiro (2000) pode-se imaginar o escrito de Freud sobre *A Interpretação de Sonhos* (1938¹⁴) como lugar em que se extraíram elementos referentes à criatividade, ao processo criativo, identificando o sonho como lugar favorável à lucubração criativa. Em sono e sonhando põe-se o sujeito (indivíduo) em ‘elaboração onírica’ - “maneira como o material inconsciente oriundo do id, força seu caminho até o ego, torna-se pré-consciente e, em consequência da oposição do ego, experimenta as modificações que conhecemos como deformações oníricas” (FREUD, 1978, p. 213) -. Fantasia e imaginação,

¹⁴ O texto original *A interpretação de Sonhos* de Sigmund Freud encontra-se no IV volume de sua Obra Completa (parte I) de 1900 e no V volume (parte II) de 1901.

num jogo de forças entre inconsciência e consciência, sonho e vigília, formam pares em contradições, resíduo de um mesmo ambiente psicológico.

No entanto será pela sublimação de pulsões sexuais latentes ou reprimidas que a criatividade emerge como reação psíquica saudável às ‘pressões’ de repressão sexual de imersão social. Apoiada na interpretação da obra freudiana *Personagens Psicopáticos no Palco* de 1905, Oliveira (2007) elabora conectividade entre sublimação e criatividade: “sublimando, se cria a encenação do desejo primitivo de onipotência, primariamente sexual” (OLIVEIRA, 2007, p. 24). Ator e espectador sublimando suas pulsões sexuais reprimidas, em situação da representação (ator) e da contemplação do drama (espectador), declinam em prazer constituído pela imaginação criativa.

Imaginação, que com Freud encontra-se associada à brincadeira, à maneira pela qual na infância a criança seleciona elementos do mundo, criando e recriando seu universo simbólico em emoção. Neste sentido, a ação criativa “se apresenta como uma atividade corriqueira a qualquer um que tenha um trânsito equilibrado entre o mundo compartilhado e o mundo subjetivo” (Loc.cit.). Diante de desejos não satisfeitos, tanto o adulto como a criança, envolvendo-se com fantasias, tramam a “realização de um desejo e a correção de uma realidade insatisfatória” (ALENCAR, 1986a, p. 26), sublimam, criando outros impulsos, satisfazendo as necessidades ao nível da fantasia.

A interpretação psicanalítica freudiana sobre criatividade perpassa por uma extensão de significados representados pela inserção do sujeito nas relações sociais. Assim, estará criatividade associada aos traços de características da biologia e psique do sujeito, incitadas pelos conflitos captados nas relações com o mundo? Criatividade e sublimação, criatividade e sonho, assim como criatividade e brincadeira são relações em reflexão que possibilitam explicar o processo de ‘desenvolvimento psicosexual’ normal do sujeito frente à realização cultural.

Criatividade e narcisismo, na trajetória contextual da psicanálise, remetem ao entendimento elaborado por Freud quanto ao conteúdo egocêntrico do processo de criação. Um ‘eu-narciso’ prevalecendo sobre a criação. Para Oliveira (2007), Freud (*Escritores Criativos e Devaneios*, 1908) atribui ao ego conotação de “verdadeiro protagonista na trama do desejo” (Op.cit., p. 25), um ego interferindo no processo criativo. Será atribuída ao ego a condição de incitar à sublimação – “o ego passa a incidir sobre as pulsões sexuais – em lugar de um automatismo orgânico, a sublimação ganha um núcleo de agência: o eu” (Op.cit., p. 32). De acordo com a autora, a sublimação no processo egóico representa ‘a via de escape’ em que o sujeito recorre para “satisfazer tais exigências egóicas” (Ibid.).

A ação criativa delimitada por este contexto vai exigir a compreensão da associação de criatividade como elemento de saúde psíquica. Pela sublimação criativa o sujeito busca satisfazer a emoção de mal-estar – “a incitação egóica à criatividade suaviza o caráter de ‘uma defesa pulsional saudável’, passando a esboçar a conotação de um objetivo do eu” (OLIVEIRA, 2007, p. 32) -. Ao criar, o sujeito sublima problemas que se tornariam neuroses, caso não se envolvesse na superação destes mesmos problemas. Há interferência de um ego consciente sobre o conflito, como há uma determinação do id inconsciente sobre a condição biológica deste mesmo processo criativo.

Pode-se, com isto, apontar na direção da dimensão social de criatividade sob uma abordagem psicanalítica. Sujeito e sociedade se organizam em equilíbrio tendo, de um lado, as repressões pulsionais e, de outro, a capacidade de sublimar cada uma das tensões em conflito. Tensões estas que Ostrower (1987) afirma representar “uma noção renovada do potencial criador [...] relevante para a criação” (Op.cit., p. 27). Criando, confronta-se o homem com tensões fundamentais ao vigor da própria ação em criação. Produz energia e com ela movimenta-se em prazer que se faz pelo “sentimento concomitante de reestruturação, de enriquecimento da própria produtividade, de maior amplitude do ser, que se libera no ato de criar” (Op.cit., p. 28).

Destas tensões o sujeito extrai fonte de energia fundamental a sua ação em conflito. Ação que se encontra subjugada pela intervenção do ego consciente em contraposição ao id inconsciente. Neste jogo de forças, pulsa uma dimensão dialética da qual resulta a ação criativa. Ao criar, o sujeito reencontra-se com a tensão geradora da ação criativa. Por conseguinte, “o desvio das pulsões biológicas para uma expressão criativa no mundo é condição imprescindível para uma vida saudável” (OLIVEIRA, 2007, p. 28).

Criatividade, assumida como traço de vida saudável, representa uma tendência biológica de superação aos problemas captados nas relações entre sujeitos no mundo. Possivelmente por esta razão, criatividade é dimensionada por Freud – na trama ator/espectador -, como pólos contrários de um mesmo contexto. Escreve Oliveira (2007, p. 26)

de um lado há o sujeito criativo, que tem um talento especial de disfarçar o caráter sexual de seus interesses, de tal modo que, em lugar do repúdio social, gera o reconhecimento e o aplauso. Do outro lado (de quem admira a criação), o prazer toma o caminho inverso: a partir da “manifestação sublime” da sexualidade do sujeito criativo, o espectador libera suas fantasias e recalques sexuais primitivos, devotando gratidão e admiração àquele que o possibilitou esse momento de satisfação.

Em *Psicanálise e criatividade*, Sonia Del Nero (2004) lembra a obra de Freud, *Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância* de 1910, para argumentar sobre a influência da infância no processo criativo adulto. Na infância, e em analogia ao processo de criação de Leonardo da Vinci, Freud expande a interpretação sobre criatividade. Confere-lhe expressão que superando a condição pulsional no mundo, volta-se para uma relação entre sublimação e curiosidade.

É pela curiosidade que o sujeito traz para si o mundo. Problematiza-o. Atua nele. A ação criativa, neste sentido, é expressada num campo social pela atividade profissional, pela curiosidade inteligente, pelo trabalho.

Portanto, o desenvolvimento da criatividade em Freud tem início com seus estudos apontando a teoria pulsional, com a qual a ação criativa perpassa pela efetivação da sexualidade. Na condição de sujeito que cria ou na de quem contempla a ação criada, sob a abordagem psicanalista freudiana, criatividade se expressa como “solução saudável frente ao desequilíbrio das pulsões sexuais. [...] Em suma, a criatividade é uma máscara de nossos desejos proibidos (DEL NERO, 2004, p. 31).

Em *Além do Princípio do Prazer* (1920), Freud redireciona sua interpretação sobre as pulsões. Diferente do proposto até então, relaciona o conjunto pulsional em pulsões de vida. Em oposição a estas tensões Freud vai mencionar as pulsões de morte. Trata-se de pulsões que conduzem à idéia de conclusivo, da ausência de faltas e de desejos. É nesta relação dialeticamente posta, vida e morte, falta e não falta, desejo e não desejo que se pode perceber abertura freudiana a um psiquismo mais dinâmico, inconclusivo. Por isto mesmo, encontra-se o homem engajado num movimento de novas criações e recriações. Afirma Oliveira (2007, p. 34):

Na medida em que o prazer das realizações criativas nunca repete a mítica completude da satisfação pulsional, há sempre a cota psíquica voltada para novas criações. Nesse raciocínio, a criatividade tem uma outra tônica: em lugar do desvio pulsional para um símbolo do desejo impossível, a discussão se centra na incompletude humana. O universo de criação se abre para o homem na medida em que ele almeja à plenitude, que sendo um estado mítico, nunca se alcança, e se continua criando, como que vislumbrando a quietude e a felicidade perfeita do Nirvana. A criatividade ganha uma conotação mais ampla que a substituição pulsional. São vestígios do fim maior do humano: a plenitude – as criações são um quase lá.

Sob um outro olhar, em *Mal-estar na Cultura* (1930), Freud vai atribuir viés antropológico à perspectiva psicanalítica. Nesta obra Freud (1978) refere-se à “teoria de que os homens vivem juntos e constroem uma cultura por necessidades” (Op.cit., p. 36), de tal

modo que contrapondo interesses individuais aos de cultura, a teoria aponta emergir, em conflito, uma pulsão de mal-estar responsável por incitar ação criativa no mundo. Produz o sujeito, assim, movendo-se no mundo, movendo-se criativamente no mundo, engendrado pela força das contradições de interesses individuais e de cultura, mudanças de hábitos.

A ação criativa, neste caso, encontra-se envolvida por sensações ambivalentes de mal-estar e prazer, de opressão e sublimação. Sensações com as quais o sujeito movimenta-se buscando amenizar sofrimentos, conflitos, tensões. Motivado, adentra na busca de soluções, expressão da ação criativa. Movimenta-se na busca do prazer, da satisfação, do belo. Pulsa por realizações intelectuais movidas pelas dimensões ética e estética. Com isto, busca o sujeito uma condição saudável frente às frustrações do mundo externo – “diante do sofrimento no mundo, o psiquismo se volta para si mesmo, e reage com a atividade criativa intelectual de trazer elementos que delineiem um ambiente mais aprazível” (OLIVEIRA, 2007, pp. 37-38).

No mundo, e em conflitos, o sujeito segue sublimando pulsões de vida. Busca a felicidade, que é busca inconclusa. Por conseguinte, o sujeito age e reage no mundo realizando atividades intelectuais, criação estética e beleza. De outra maneira, encontra-se em frustração. A tensão psíquica (como conflito emocional) produzida por frustrações e postas dialeticamente sob uma outra condição, a de sua superação (sublimação) possibilita a compreensão da tese defendida por Ostrower (1987) “de que não há crescimento sem conflito – o conflito é condição de crescimento (Op.cit., p. 28), continua a autora: “orientaria até certo ponto o quê e o como no processo criativo” (Ibid.).

A Religião apresenta-se como uma outra maneira do sujeito amenizar frustrações. Contudo, e em acordo com Oliveira (2007, pp. 38-39/ênfase da autora),

Seguindo este caminho, no entanto, o sujeito restringe o seu jogo de escolhas e os recursos adaptativos, em lugar de ampliá-los. Isso porque a religião oferece um caminho pré-estabelecido. Ela infantiliza o sujeito, tornando-o dependente de uma promessa ‘na eternidade’, e o retira deste mundo, deflacionando o valor da vida e montando um ‘quadro delirante da realidade’. O que resta como consolo é a submissão incondicional aos ‘desígnios soberanos de Deus’.

Em contrapartida a esta perspectiva, a esperança. Freud, neste sentido, vai disponibilizar uma outra interpretação ao psiquismo. Uma dimensão existencialista. A ação criativa deve ser entendida, aqui, como maneira de se “construir um jeito de viver, um modo de estar no mundo e buscar a felicidade. [...] Criar é afastar um pouco o sofrimento da vida e propiciar a esperança” (Op.cit., p. 40). A criatividade, como sublimação criativa frente à diversidade de tensões em conflito, emerge como possibilidade de satisfação, de busca da felicidade em vida. Uma felicidade inalcançável pela sua incompletude.

Com Freud criatividade encontra-se associada à ação feita no mundo, ao modo como o sujeito obtém sucesso na sociedade. Daí sua relação com a busca de satisfação dos impulsos primários. Satisfação que se atrela à realização criativa como maneira de aliviar as tensões no mundo.

Noutra abordagem em psicanálise, Donald W. Winnicott (1896-1971), influenciado pela perspectiva psicanalista freudiana, vai, no entanto, à luz de sua prática clínica, desenvolver um modo particular de ‘consulta terapêutica’ de crianças, conferindo uma relação eu-mundo. Enquanto Freud articulava o mundo como espaço de tensões sob forma de opressão, repressão a um sujeito em conflito, Winnicott priorizava na relação eu-mundo “noções de dependência do mundo e de uma tendência do indivíduo a se relacionar com ele” (OLIVEIRA, 2007, p. 42). Difere de Freud, no que se refere à sua compreensão de criatividade, ao perceber uma dimensão da subjetividade “que não é regida pelas forças pulsionais” (Ibid.). Para Winnicott o fazer criativo é antecedido pelo ‘ser’ do sujeito. “É da apercepção de uma existência real, de um sentimento de valor da vida, que a criatividade ganha espaço no desenvolvimento dinâmico das pulsões”, afirma Oliveira (Loc.cit.).

Criatividade com Winnicott expressa a compreensão de uma relação eu-mundo concebida como “um espaço-tempo em que o indivíduo se desfaz de um pouco de ‘si’ e se retoma numa diluição/fusão com o mundo” (Op.cit., p. 43/ênfase da autora). Trata-se de processo em desenvolvimento do indivíduo em existência. A ação criativa decorre do devir do ‘eu’ que se organiza no conjunto mãe-bebê. Das experiências em bebê se constitui a vida adulta como agir criativo ou, noutro sentido, como uma indiferença em existência.

Em analogia ao processo de desenvolvimento humano e brincadeira, pode-se associar o comportamento criativo como um substituto e continuador das brincadeiras infantis. O “prazer e alegria seria uma reminiscência do jogo da criança, que explora o mundo e o põe à prova através do sonhar acordado, é um substitutivo dos jogos imaginários infantis” (WECHSLER, 1993, p. 6). Ao brincar, a criança explora com sua imaginação descobrindo, criando e recriando o mundo ao seu redor. Sobre este tema, Santeiro (2007, p. 45/ênfase nossa) comenta:

para ele [Winnicott] o brincar é visto caracteristicamente como atividade onde flui a liberdade de criação tanto da criança quanto do adulto; ele situa-se num espaço que não é nem o da realidade psíquica nem o da realidade externa, mas sim num espaço potencial existente entre mãe e bebê – o transicional. Brincar e ser criativo no trabalho analítico são colocados como sinônimos, como extensões de um mesmo processo.

Entre os psicanalistas preocupados em explicar o processo criativo, Kris vai propor

duas fases: na primeira, *inspiração*, “o ego perde temporariamente o controle dos processos de pensamento para permitir uma regressão ao nível subconsciente do pensamento” (ALENCAR, 1986a, p. 27). Reduzindo os efeitos do pensamento lógico, racional, formulam-se novas idéias através da fantasia; o processo criativo toma forma. Na segunda fase, *elaboração*, as idéias são avaliadas rigorosamente através da lógica, do racional. A ação e o produto são analisados sob os critérios de satisfação, prazer, assim como de aplicação, utilidade, ao que se assemelha a perspectiva freudiana psicanalista.

Portanto, o processo criativo, sob a interpretação em psicanálise nos coloca frente ao debate com o qual o sujeito sublima frustrações derivadas do mundo externo em busca de prazer, satisfação, de uma felicidade inatingível (Freud). Noutra interpretação, o processo criativo se faz na relação eu-mundo consubstanciada pela subjetividade do sujeito antecedendo sua ação. Ação esta que não se faz *a priori*, mas que tem sua constituição nas experiências de vida da criança, desde a relação mãe-bebê até a morte (Winnicott).

1.5. Criatividade sob olhar da educação

Pode-se ensinar-aprender criatividade? O que se ensina quando se pretende incentivar ações criativas? Será que o ensino de habilidades dirigidas às ações criativas exigem metodologias criativas? Quando se pensa criatividade em educação articulam-se os efeitos da produção criativa à responsabilidade político-social? Estas foram questões que impulsionaram o debate que se pretendeu avançar com este tópico. Afinal, a discussão sobre educação popular (Capítulo III), nos coloca frente à necessidade de pensar fundamentos e princípios que venham nortear a maneira de pensar e agir criativamente sob a singularidade do popular em educação.

De acordo com Estrada (1992), referindo-se aos motivos que o levaram a estudar criatividade, educação sugere caminhar em direção contrária ao ritmo de desenvolvimento pessoal e social na atualidade. Associando criatividade à cultura e progresso na vida humana, Mauro Estrada vai apontar a necessidade de disponibilidade para novos e originais aspectos do desenvolvimento, bem como, atenção ao processo e resultados inovadores como traços fundamentais à criatividade, apesar da maioria das pessoas terem sido educada no conformismo. Escreve Estrada (1992, p. 18):

Nossa família, escola ou igreja se empenham em aculturar-nos, dirigir-nos para determinados moldes e modelos; até certo ponto, domesticaram-nos. Quase todas as sociedades querem sujeitos adaptados, *homens de ordem*, cuja máxima virtude seja a

adesão às normas convencionais.

De certo modo, pensando com Paulo Freire, a educação que conduz ao conformismo é a mesma educação que sectariza o ser humano. Como criatividade proveniente da sectarização, da invasão cultural, finda o ser humano coisificado, domesticado. No entanto, mesmo aqui, criatividade emerge condicionada ao modo de pensar, sentir, decidir e agir do homem, da mulher objetos da aprendizagem. Noutra perspectiva atribuída à educação, como práxis transformadora, criatividade implica na integração dos sujeitos, homens e mulheres, com a realidade percebida, com as relações que elaboram e participam. Esta dialeticidade, consequência do contraste conformismo-transformação vai apontar criatividade como condição da natureza humana. As ações dela produzidas, como ação criativa, se apresentam sob a maneira de fazer cultura.

Pode-se, então, dizer que dentre as várias maneiras de se pensar criatividade, uma tem sido comum nas produções científicas influenciadas pelos diversos olhares da psiconeurologia. Trata-se dos argumentos que tendem expor criatividade como característica humana. Aves, répteis, mamíferos que não o homem, mesmo que façam coisas de impressionar, ninhos, colméias, não criam. As plantas, perfumam, dão cores e formas admiráveis, mas não criam. Apenas o ser humano é capaz de criar.

Condicionada à capacidade (humana), criatividade encontra-se na mesma lógica explicativa da capacidade inteligência, da capacidade motora ou daquelas em que emoção e sentimentos se apresentam. Como capacidade, criatividade é condição inerente ao humano. Faz parte de sua natureza humana pensar, movimentar-se, sorrir, chorar, desejar, imaginar. Não se ensina ao ser humano pensar, movimentar ou sorrir, chorar. O que se ensina são habilidades decorrentes destas capacidades.

Ao pensar, os homens, as mulheres aprendem a tomar decisões, a identificar, compreender, comparar situações, coisas ou modos de ações. “O pensamento, longe de ser cópia passiva, é assimilação transformadora e criação contínua” (ESTRADA, 1992, p. 20). Quando se movimentam, não é a capacidade motora que está sendo aprendida, mas um conjunto de habilidades que seus músculos, ligamentos, tendões em articulação podem dispor. Portanto, quando nos questionamos sobre o que ensinar quando se pretende desenvolver o potencial criativo, estamos diante da clareza de que não se ensina criatividade, mas habilidades necessárias ao modo de pensar e agir criativamente.

Esta questão, durante anos, décadas, provocou inquietações entre pesquisadores em descobrir o modo como a mente humana funciona. Para outros, sua fonte de curiosidade

repercutiu no esforço de descobrir técnicas eficientes às práticas educativas e criatividade. Não faltaram interessados em investigar características relativas ao modo de educar (metodologia). A estes, Torrance e Torrance (1974) reforçando a tese de que não se ensina criatividade, mas a pensar criativamente¹⁵, vão afirmar que são habilidades com as quais homens e mulheres tomam decisões e atuam nas relações que elaboram que se ensina-aprende.

O ensino¹⁶, como meio pelo qual nos envolvemos no contexto pedagógico, não se afastando da sua intencionalidade primeira, a aprendizagem, mesmo que esteja orientado por práticas pedagógicas favoráveis à produção de novos conhecimentos, “não nos irá garantir desenvolvimento da criatividade, mas apenas, um aumento da probabilidade da criatividade se manifestar”, enfatizam Torrance e Torrance (1974, p. 3). Não há certezas no eclodir de *insight*, tampouco respostas pré-determinadas na ação de criar e recriar. Criatividade não acontece *a priori*, mas emerge do esforço, do trabalho produzido por homens e mulheres em relação com o mundo, com as coisas e com outras pessoas. Para os autores, criatividade pressupõe ação humana sob a maneira de estar diante dos problemas que captam.

Com o ensino-aprendizagem, neste sentido, formalizando metodologias, pode-se estimular ações criativas, conduzindo os alunos(as) a visitarem lugares que a mente de cada um(a) não tenha ido até então. O diferente, o novo, o inusitado, o original, são expressões esperadas a partir de práticas pedagógicas orientadas ao potencial criativo de alunos(as) em aprendizagem.

De acordo com Brogan (1972, p. 31), criatividade expressa a “espera do inesperado”, certo, contudo, de que não é expressão casual, acidental, mas conseqüência da ação consciente em busca de soluções diferentes ao problema percebido. “Quando se oferece algo novo, é tempo de cogitar, observar e imaginar – é tempo de saudar a criatividade como parte da vida” (Op.cit., p. 30).

Alain Beaudot (1975), instigado pelo debate sobre pedagogia e criatividade, ao

¹⁵ Torrance e Torrance “definiram o pensamento criativo como um processo natural nos seres humanos, através do qual uma pessoa se conscientiza de um problema, de uma dificuldade ou mesmo de uma lacuna nas informações, para a qual ainda não aprendeu a solução; procura, então, as soluções possíveis em suas experiências prévias ou nas experiências dos outros. Formula hipóteses sobre todas as soluções, avalia e testa estas soluções, as modifica, as reexamina e comunica os resultados” (TORRANCE e TORRANCE, 1974, p. 2).

¹⁶ Para efeito de esclarecimento e tomada de conhecimento, nesta pesquisa adotou-se para ensino a semântica assinalada por Miel (1972) como uma das funções do profissional da educação: “uma pessoa está ensinando quando está mediando entre outra pessoa e seu mundo. Mediar é servir de instrumento na experimentação que outra pessoa faz de seu mundo e em busca de significação. Assim, ensinar é participar do ponto efetivo da experiência de outra pessoa” (Op.cit., p. 22). “Ensino é sempre a execução, diretamente com alunos, de alguma espécie de decisão de currículo” (Op.cit., p. 23).

referir-se à originalidade¹⁷ como propósito educativo, vai afirmar que o objetivo da pedagogia não é tornar homens e mulheres pessoas originais, mas disponibilizar habilidades necessárias ao agir criativo. Dessa maneira, a aprendizagem encontra-se inserida num contexto de habilidades favoráveis ao desempenho criativo, à criação original de solução de problemas. O que se ensina-aprende, neste caso, são habilidades com as quais as pessoas, como indivíduo ou coletivo, possam atuar expressando-se criativamente. Sua produção, observada no coletivo em que se encontra, tanto pode assumir conotação de originalidade quanto de uma resposta diferente, porém comum, não original quando comparadas as respostas de cada um(a) dos(as) integrantes do grupo.

Conseqüentemente, não se ensina originalidade do mesmo modo que não se ensina criatividade. Decerto, as práticas educativas e pedagógicas podem apresentar-se como meios provocativos à ação criativa, este, aliás, tem sido desafio à educação para o novo século.

Em educação, nas relações vivenciadas por professor-alunos, em sala de aula, apresentam-se raras as iniciativas orientadas à criatividade, comenta Wechesler (1993), referindo-se à educação brasileira. Em sua opinião, o ensino escolarizado brasileiro pouco tem focado sua ação educativa no indivíduo da aprendizagem. Questões como evasão e repetência são indicadas como sinais da fragilidade do sistema que, de acordo com a autora, traduzem dispersão dos propósitos da educação. O mesmo pode ser pensado quando nos dedicamos ao contexto da formação de educadores, professores e professoras em contexto de educação tradicional.

Provavelmente, o movimento direcionado ao incentivo da resposta certa, do modo certo de se ensinar, de se aprender a resolver problemas influenciados pela resposta certa, constituiu-se desejo de muitos profissionais em educação. Para estes, a receita de Mr. Micawber, em *David Copperfield* de Charles Dicken¹⁸ pode transcorrer como resposta ao esperado: um ensino feliz! Uma “criatividade feliz!” (Claxton e Lucas, 2005, p. 250). Todavia, pensar criatividade em educação através do imobilismo de receituários metodológicos sugere contradição à educação que se pretende transformadora.

Para outros, definindo criatividade como atributo necessário à vida de todos(as), como busca de respostas aos problemas decorrentes do cotidiano, da velocidade com que soluções são requisitadas frente às incertezas de velhos e novos contextos, a ação criativa apresenta-se

¹⁷ A este respeito escreve Beaudot (1975): “*une définition moins stricte et dire qu’une production, une idée sera considérée comme originale si elle est rare c’est-à-dire si sa fréquence d’apparition est relativement faible*” (Op.cit., p. 67).

¹⁸ “Receita anual de vinte libras, despesa anual de dezenove libras e seis pence, resultado: felicidade” (Apud CLAXTON e LUCAS, 2005, p. 250).

orientada pelos fundamentos e princípios da democracia e cidadania humana. Entre estes se encontra Paulo Freire atribuindo à educação função mediadora ao processo de libertação humana. Criatividade, neste caso, transita entre consciências crítica, de um lado, ingênua, de outro. Transita como práxis educativa, conscientemente crítica. Diferindo-se, assim, daquela dimensão que considera a ação criativa proveniente de receituários metodológicos. Seu pensamento vai noutra direção, prossegue na busca da autonomia autêntica, do “pensar certo” (Freire, 2000), da criação de “novas disposições mentais com que poderá [o homem e a mulher] opor-se e superar a inexperiência democrática” (FREIRE, 2001, p. 30/adaptação nossa).

Esta diversidade de opiniões e argumentos sobre criatividade e educação levou Mosston e Ashworth (1990) a propor um Espectro de Estilos de Ensino sugerindo a superação do que chamaram de “cabo-de-guerra” nas práticas pedagógicas. De um lado, comenta Rosas (1995, p. 12), encontram-se

os que defendiam e punham em prática técnicas objetivando o melhor desempenho em sala de aula, compreendido o desempenho como a aprendizagem de conceitos estabelecidos [*Teaching Effectiveness*]. De outro, os que defendiam e punham em prática técnicas que privilegiavam os modelos de análise cognitiva, o pensamento crítico, a criatividade, a resolução de problemas e objetivos correlatos [*Thinking Skills*].

E continua:

Ambas as correntes contavam com eminentes partidários. Seus discursos apoiavam-se na acentuação das divergências: ensino individualizado *versus* experiências de grupos; educação afetiva *versus* educação cognitiva; criatividade *versus* submissão; preferências idiossincráticas do professor *versus* modelos de ensino, [...] a característica da educação e do ensino era a fragmentação (Op.cit., pp.12-13).

Rompendo com possíveis dualidades metodológicas inseridas no modo de pensar e agir em educação, os autores construíram a tese de que o fazer pedagógico, transcendendo a estagnação que fragmenta a educação escolar, se fizesse como Teoria Unificada de Ensino (*Unified Theory of Teaching*) – não mais uma metodologia aplicada à matemática, outras às linguagens ou conhecimentos específicos em história, geografia, ciências naturais, religião, artes, educação física, mas um espectro disponibilizando diversidade teórica à aprendizagem.

Mosston e Ashworth (1990), pensando sobre a variedade de teorias da aprendizagem, optaram por classificá-las através das operações cognitivas (memória, descoberta, criatividade) orientadas ao processo de tomada de decisão na relação professor-alunos e aprendizagem. Para estes, apoiados no Modelo SI de J. P. Guilford (1950, 1959, 1967), sugeriu a operação cognitiva, criatividade, como consequência do modo de pensar divergente.

Sob a denominação de Espectro de Estilos de Ensino, Mosston e Ashworth (1990)

classificam as teorias de aprendizagem criando uma barreira imaginária que divide os estilos de ensino orientados pelo exercício de memorização - “em maior ou menor grau concebem o processo de ensino-aprendizagem como a transmissão, fixação e reprodução dos conhecimentos estabelecidos” (ROSAS, 1995, p. 19) -, de descoberta e aqueles orientados pelo incentivo à ação criativa.

Enquanto operação cognitiva descoberta, criatividade apresenta-se associada ao modo de pensar convergente, à busca da resposta correta. Trata-se da elaboração de uma seqüência de questões formuladas pelo professor aos alunos que, envolvidos pela aprendizagem, dedicam-se à descoberta de soluções adequadas a cada uma das questões elaboradas. Contudo, afirma Mosston e Ashworth (1990), trata-se de ensino que conduz à descoberta, não à criação de soluções diversificadas ao problema. Esta conotação é condição dos estilos de ensino orientados pelo modo de pensar divergente.

A novidade que se pode abstrair de Muska Mosston e Sara Ashworth parece localizar-se na superação dos mitos que, por vezes, condicionaram a didática de ensino como didática aplicada às áreas de conhecimento (matemática, português, ciências, história, geografia, religião, educação artística, educação física). Os autores dedicaram-se à defesa da tese que unifica os estilos de ensino rompendo com modos específicos, com modelos de ensinar delimitado pelas áreas de conhecimento.

De modo não muito diferente, Campos e Weber (1987), tomadas pela reflexão sobre educação e criatividade advertem que o estímulo ao potencial criativo deve estar presente em todas as disciplinas, instigando os(as) alunos(as) a pensar produtivamente, em diversas situações e sobre diferentes assuntos. Campos e Weber (1987) vão enfatizar a importância dos profissionais da educação romper com os mitos tradicionais em práticas pedagógicas estimulando originalidade, apreciação do novo, inventividade, curiosidade e pesquisa, autodireção e percepção sensorial orientadas ao ensino de habilidades favoráveis à ação criativa. Mosston e Ashworth (1990) condicionam as metodologias de ensino ao processo de tomada de decisão e operação cognitiva ao contexto didático-pedagógico. Com propósitos diferentes, Mosston e Ashworth por um lado, Dinah Campos e Mirian Weber por outro, aproximam-se quanto à superação do discurso sobre o domínio metodológico no ensino por áreas de conhecimento.

Elli P. Torrance (1967), não necessariamente contrário a esta conotação, vai afirmar que há áreas de conhecimentos mais susceptíveis à criatividade que outras. Neste mesmo sentido, Alain Beaudot (1975), referindo-se aos resultados encontrados por Torrance correlacionando inteligência e criatividade vai escrever que “criatividade permite melhor

resultado em matérias¹⁹ verbais – em particular, na leitura -” (BEAUDOT, 1975, p. 22), enquanto que os resultados de QI encontrados por Torrance (1962²⁰) e assinalados por Alain Beaudot (1975) sugerem estar mais associados com a aritmética. Este aspecto não causou surpresa entre os pesquisadores interessados em analisar a relação entre criatividade e educação escolar.

De certo modo, os resultados alcançados por Torrance vão apontar possíveis contradições quando se analisa os resultados comparando-os ao Modelo SI de J. Paul Guilford e a proposta de Mosston e Ashworth. Contudo, especula-se, aqui, assumir a posição de que diferente de contradição o que se observou foi a associação de operações cognitivas enfatizando tomadas de decisão que ora favorecem a descoberta de conhecimentos, ora a criatividade decorrente do incentivo à produção via pensamento divergente. Neste caso, a indicação de Elli P. Torrance sugerindo o pensamento convergente como condição preparatória à ação criativa não repercute em contradição, mas em delimitar a ação criativa conotações que articulam o modo de pensar convergente criando informações necessárias para que o pensamento divergente possa ser vivenciado.

Alain Beaudot (1975, p. 23), relacionando criatividade e educação, afirmou que será a relação assumida no fazer pedagógico, constituído tanto pelo incentivo ao pensar convergente quanto ao divergente, que irá promover condições favoráveis à ação criativa.

Este aspecto vai ajudar a compreensão de que tanto há criatividade no contexto da educação tradicional quanto da educação progressista. Esta questão conduz à reflexão sobre o significado atribuído à criatividade.

Permanece a divisão anteriormente apontada entre pedagogia tradicional e pedagogia progressista em que pesem as reflexões sobre educação e criatividade. De acordo com Torrance (1970), entre conformidade e criatividade, entre ensino pelo domínio (*autoridad*) e uma forma de aprender criativa. De um lado técnicas de ensino que atuam transmitindo conhecimentos - “a criança é julgada pela restituição desse conhecimento” (BEAUDOT, 1975, p. 37), reproduzindo o produto ensinado -, de outro, pode-se cogitar a idéia associada à pedagogia da divergência, como sugere Alain Beaudot. Nas palavras de Torrance (1970), uma aprendizagem que se faz “explorando, manipulando, perguntando, experimentando, arriscando, verificando e modificando idéias” (Op.cit., p. 18).

Divisão, esta, que Paulo Freire, em diálogo com Antonio Faundez, vai reforçar ao

¹⁹ Matéria, disciplina termos utilizados como áreas de conhecimento contextualizadas na educação escolarizada, ao exemplo da matemática, literatura, gramática, história, geografia, filosofia, ciências naturais, educação artística, educação física, religião, entre outras.

²⁰ TORRANCE, E. Paul. *Guilding Creative Talent*. Prentice-Hall Inc. Englewood Cliffs, 1962.

comunicar suas idéias em pedagogia. Para eles, mas deveriam os educadores(as) pensar numa pedagogia da pergunta do que da resposta. Se de um lado, Antonio Faundez adverte sobre a importância de aprender a perguntar, Paulo Freire lembra que “o importante, sobretudo, é ligar, sempre que possível, a pergunta e a resposta a ações que foram praticadas ou a ações que podem vir a ser praticadas ou refeitas” (FREIRE e FAUNDEZ, 1985, p. 49). De um lado, a pedagogia que castra perguntas, de outro o exercício permanente de ensinar a perguntar.

Seja com Beaudot, Torrance ou Freire e Faundez, a crítica aponta na direção da superação das pedagogias cujas práticas tendem a silenciar a curiosidade de alunos(as). Curiosidade que, para Antonio Faundez é uma pergunta, e que levou Paulo Freire a afirmar “um educador que não castra a curiosidade do educando, que se insere no movimento interno do ato de conhecer, jamais desrespeita pergunta alguma” Op.cit., p. 48) porque é condição necessária à aprendizagem que se diferencia dos modelos tradicionais, assumindo a ação criativa como dimensão indissociável no contexto ensinar-aprender.

Tanto numa como noutra situação, seja pela pedagogia divergente (Beaudot), seja pela aprendizagem criativa (Torrance) ou pela pedagogia da pergunta (Freire e Faundez), a tônica reside no modo de incentivar práticas pedagógicas estimuladoras à criatividade, rompendo com as barreiras de inibição cognitiva, psicológica, social, cultural, ao exemplo do que propôs Von Oech (1988).

Continua corrente o discurso de vários pesquisadores interessados em interpretar, analisar o processo criativo em educação, ao exemplo da convicção assinalada por Beaudot (1975, p. 45):

Há muito tempo, sabe-se ser a aprendizagem baseada na criatividade mais proveitosa que a aprendizagem pela autoridade. Com efeito, o aluno que aprende usando ao máximo sua criatividade encontra motivação no próprio trabalho; não precisa mais de recompensas e punições.

Torrance (1967), questionando o sistema educacional americano, os novos avanços tecnológicos e a velocidade²¹ com que o contexto social avança em civilização, apontava a necessidade de se repensar a escola do futuro. De acordo com o autor, “a evolução do homem criativo requer mudanças na educação: mudanças tão radicais quanto as mudanças tecnológicas; mudanças que requerem coragem, imaginação e árduo trabalho” (Op.cit., p. 3). Uma escola do futuro que, diferente de estimular práticas pedagógicas por transmissão de

²¹ Neste sentido Novaes (1994, p. 257) acrescenta mudanças de expressão política, econômica, culturais, além das indicadas por Elli P. Torrance. O homem, afirma Maria H. Novaes, “para sobreviver, tenderá a desenvolver a capacidade de suportar o incomensurável, convivendo com a contradição e a desordem de situações complexas que irão exigir, cada vez mais, um pensar-agir rápido, exato e consciente”, convite ao pensar criativo como instrumento favorável à superação dos limites da sobrevivência.

conhecimentos, disponibilize metodologias de ensino conduzindo crianças a aprenderem a pensar. Escreve-nos Torrance (1967, p. 4):

Mais e mais insistentemente, escolas e universidades têm se perguntado sobre a produção de homens e mulheres que possam pensar, que possam fazer novas descobertas científicas, que possam encontrar soluções mais adequadas aos problemas do mundo, que não possam ser lavados celebralmente, homens e mulheres que possam adaptar-se as mudanças e manterem-se sãos neste tempo de aceleração. Este é o desafio da educação.

Torrance (1967), Beaudot (1975) e Mosston e Ashworth (1980) entendem que a educação do futuro deva estar articulada pelas práticas educativas e pedagógicas organizadas pelo incentivo à ação criativa. Uma educação que, forçosamente, conduz o processo educativo à mudança. Educação em que as práticas pedagógicas sejam exercícios cotidianos de diálogo, de sujeitos conscientes de seu papel social, político frente à superação da in experiência democrática, diria Paulo Freire (1959; 2001).

Tomado pela intencionalidade de mudança na educação, Elli P. Torrance contrapõe as pedagogias de aprendizagem por transmissão, apoiadas no fazer reproduzido, à pedagogia do pensar-fazer criativo. Uma pedagogia centrada na relação indissociável entre pensar e fazer, tão focada na aprendizagem quanto no que as crianças possam fazer com o aprendido.

À escola, submetida às mudanças decorrentes da pedagogia do pensar-fazer, incentivando ações criativas, exige mudanças nos objetivos educacionais, na maneira de ensinar-aprender, repercutindo no currículo. Reivindica, Elli P. Torrance, que a educação escolarizada se aproxime mais das crianças incentivando-as a aprender habilidades fundamentais ao pensar criativo. Propõe, com isso, ruptura das práticas tradicionalmente orientadas à resposta certa, ao predomínio da memorização, ao produto. Em seu lugar, ergam-se práticas pedagógicas e educacionais voltadas ao pensar e agir criativo. Posição esta também difundida por Alencar (2000) quando associa pensamento criativo²² às habilidades de fluência, flexibilidade e originalidade, tanto presentes nas obras de Jean P. Guilford, como nas de Elli P. Torrance.

Alain Beaudot, influenciado pelas idéias torranceanas sobre educação e criatividade, vai advertir sobre a necessidade de o ensino “não sufocar a criatividade” (Op.cit., p. 45) possibilitando utilização de metodologias que inspiram desenvolvimento do potencial criativo

²² De acordo com Eunice Alencar, o pensamento criativo “caracteriza-se pela produção de muitas idéias, especialmente idéias novas e originais” (ALENCAR, 2000, p.7), “elaboração e sensibilidade para problemas” (ALENCAR, 1996, p. 37). “Por outro lado, [...] participam várias operações mentais, como o pensamento abstrato, o raciocínio indutivo e dedutivo, o pensamento analógico, o metafórico, o intuitivo” (ALENCAR, 2000, p.7), além de elementos da estrutura emocional da pessoa.

humano. Este tema, ao longo dos anos, tem provocado inquietações em muitos pesquisadores, sobretudo, entre profissionais interessados em interpretar o processo de ensino-aprendizagem a partir da criatividade. Entre estes, destacam-se os trabalhos desenvolvidos no Brasil por Wechsler (1993) e os que acompanharam Alencar e Virgolim (1994) com experiências em educação e criatividade com as quais ajudam a pensar sobre o que se pretende quando se associa ensino à criatividade. Afinal de contas, ensina-se criatividade?

Criatividade e ensino

Já agora, tendo assinalado criatividade como capacidade humana, toma-se a posição daqueles(as) que são favoráveis ao reconhecimento da relevância atribuída ao incentivo da aprendizagem de habilidades necessárias ao desenvolvimento do potencial criativo e, por consequência, ao ensino-aprendizagem do pensar e agir criativo.

Concordando com Miel (1972, p. 25), defende-se a idéia de que o ensino orientado pelo propósito de processo e produto criativo, numa dimensão democrática de sociedade requer, da ação criativa, solução construtiva em oposição ao produto destrutivo. Ensinar a pensar e agir criativamente, neste contexto social, indica o processo criativo como estratégia e conteúdo de ensino.

Em ambas as condições o processo criativo exige a compreensão de ensino como movimento diversificado, delimitado pelo incentivo à curiosidade, ao pensamento divergente. Em ambas as condições as pessoas “precisam aprender a considerar e respeitar o desenvolvimento da idéia que está crescendo, precisam aprender a respeitar e considerar fatores importantes no ambiente em que surgiu a idéia criativa”, afirma Brogan (1972, p. 32).

Ensinar a pensar criativamente, elaborar idéias novas, inusitadas confirma a hipótese de que a ação criativa exige movimento de mudança atribuindo significado ao novo, seja sob a conotação de idéia original, seja expoente da flexibilidade ou da fluência, remete, por outro lado, a assumir, igualmente, que o conteúdo do ensino implica na compreensão de que são as habilidades correlacionadas à criatividade o fenômeno que se pretende aprender. A criatividade, em si mesma, não é influenciada pela aprendizagem, mas não há expressão criativa em que não se perceba a influência do conhecimento aprendido histórico-culturalmente.

Como resposta dinâmica aos problemas captados e desenvolvidos sob a dimensão de processo criativo, o produto criativo de ensino implica em oportunidades de alunos(as) confrontarem idéias, experiências, projetos, práticas pedagógicas. Implica “na busca de

soluções mais adequadas para os problemas que a sociedade vem enfrentando para progredir nos diferentes campos do conhecimento”, sugere Virgolim (1994, p. 43). Implica em atribuir ao produto criativo, expressão de “liberdade psicológica, de flexibilidade e de busca consciente do prazer de realização” (Op.cit., pp. 52-53).

Com Martínez (1997), estas expectativas são reforçadas na medida em que se pretenda pensar o produto criativo a partir da pessoa que produz. Criatividade escreve a autora, “é processo de descoberta ou produção de algo novo que cumpre exigências de uma determinada situação social, processo que, além disso, tem um caráter personológico²³” (MARTÍNEZ, 1997, p. 54). Na opinião de Torrance (1970, p. 6), “é o processo de apreciar problemas ou lacunas na informação, a formação de idéias ou hipóteses, a verificação e modificação destas hipóteses e a comunicação dos resultados”. Estas interpretações podem ser ampliadas acrescentando-se a importância que o gosto pela “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2000, p. 35), pelo “ato de perguntar, em lugar de reprimi-lo” (FREIRE e FAUNDEZ, 1985, p. 51) vão exercer quando se almeja uma educação com criatividade.

Diferente do que se observa em educação tradicional, constituída pela autoridade do professor, o ensino que se propõe processo-produto criativo toma outra direção. O conhecimento não sendo “tratado como informação ou conteúdo a ser assimilado de forma passiva pelo aluno” (VIRGOLIM, 1994, p. 54), transforma a relação professor-aluno em comunicação considerando tanto a produção como o processo criativo; incentiva o novo, a curiosidade, a abertura às idéias novas sem desprezar as velhas; oportuniza “jogar com a idéia, visualizar como funciona, melhorar a idéia [...]” (BROGAN, 1972, p. 30).

Desta maneira, ensinar a pensar criativamente requer de professores(as) e alunos(as) a clareza de que o processo criativo não se inicia em si mesmo, mas transita com aproximação e afastamento de idéias passadas, transformadas em novas. Não abandona o passado, muito pelo contrário, utilizando-se de aprendizagens anteriores, investe-se em novas aprendizagens. Reconhecem, professores(as) e alunos(as), que na ação criativa há encontros-desencontros elaborados com as escolhas que fazem. Implica em tomada de decisão consciente da vontade de superar problemas. Com isto, uma pergunta emerge quando se relaciona criatividade ao ensino-aprendizagem: o quê ensinar, o quê aprender neste contexto?

Talvez uma resposta a esta pergunta possa ser elaborada como metáfora, por meio do diálogo construído por Antoine de Saint-Exupéry entre o Pequeno Príncipe e um aviador

²³ Recursos do sujeito, “é um nível superior de organização do psíquico cuja função principal é a regulação do comportamento do sujeito; é um sistema complexo e estável de elementos estruturais e funcionais, em que a unidade do cognitivo e do afetivo constitui uma célula essencial nessa regulação” (MARTÍNEZ, 1997, p. 44).

perdido em algum lugar no deserto do Saara. Talvez a resposta esteja implícita nas descobertas que faziam em comunicação, por vezes silenciosa, por vezes ansiosa. Descobertas elaboradas na relação com que um e outro se possibilitaram estar protagonistas.

De certo, o descortinar das aprendizagens do Príncipezinho e do avião perdido deu-se pela imaginação inusitada de um e outro, de um com o outro. Foram as habilidades essenciais ao pensar criativo que lhes tornaram sujeitos especiais na relação que ousaram construir. Os conteúdos foram organizados a partir dos motivos individuais e correspondidos nas relações que participaram. Foram conteúdos constituídos pelo desejo, pela curiosidade, por temas que assumiram como desafios.

Portanto, uma vez que seja o pensamento criativo objetivo da educação mediada pelo processo e produto criativo, reconhece-se, aqui, que serão as habilidades necessárias à aprendizagem do modo de pensar criativo que se compartilha em ensino-aprendizagem. A questão que resta na seqüência anteriormente apontada, pode ser assim problematizada: Como ensinar? Que características metodológicas podem ser identificadas na literatura aplicada ao ensino de habilidades que levem ao pensar criativo, a ação criativa?

Criatividade e metodologia de ensino

A educação tradicional vem condicionando aprendizagens cujo foco da ação pedagógica pouco ou nada tem contribuído com experiências favoráveis à criatividade, mesmo que ela não impossibilite comportamentos criativos. Na maioria das vezes, o ensino tem sido dirigido por “experiências puramente utilitárias e racionalistas de um deteriorado mundo adulto, saturado de prejuízos, temores e ressentimentos” escrevem Bellón, Isabela e Alvarez (1984). Estas impressões também são comentadas por Alencar (1996) afirmando as técnicas em educação, no Brasil, estarem desatualizadas “para atender adequadamente às demandas da sociedade moderna” em que assinala “o descaso para com habilidades relacionadas ao pensamento criativo” (Op.cit., 42). Wechsler (1993) à semelhança do que escreveu Eunice Alencar, propôs a superação dos modos tradicionais de ensino por práticas educativas e pedagógicas voltadas ao desenvolvimento do pensamento criativo.

Estes aspectos possibilitam acreditar que, caso se pretenda uma educação constituída pela dinamicidade que requer ação criativa, fazendo emergir a curiosidade, a espontaneidade, a ousadia corajosa de enfrentar problemas com sugestões diferentes, novas, originais, há de se pensar sobre a maneira como o ensino seja disponibilizado. O emprego de técnicas favoráveis à ação criativa, no ensino tradicional, mesmo que se admitam relâmpagos de criatividade, há

de se pensar sobre o direcionamento dos comportamentos de ensino.

A educação tradicional, pelos moldes do comportamentalismo, numa dimensão clássica ou de reforço, não se apresenta suficiente à negação de comportamentos criativos, mas de inibição de sua frequência. Pode-se, até pensar em expressão alienada, desvinculada da leitura crítica de mundo e contexto, ao exemplo do que se lê quando Paulo Freire escreve sobre as marcas pedagógicas que a sociedade brasileira dos anos da Nova República herdou do contexto de colonização escravocrata. Mas, mesmo aqui, não se nega a possibilidade de expressões criativas. Entre negros e índios, em um tempo, operários brasileiros, noutra, contra todas as evidências das opressões, a criatividade nunca lhes fora tomada, faz parte de sua condição humana. Nem as marcas da punição física, nem as constituídas no interior das escolas de regime autoritário, foram suficientes para negar a criatividade como condição humana. O que se assistiu, na época e em seu devir, foram práticas perversas contra a liberdade humana, o que influenciou negativamente a expressão criativa. No entanto, as manobras em forma de ginga, ao gingado da capoeira, as fugas, a criação dos quilombos, ou a recriação cultural ao modo de existir operário, suas articulações frente ao domínio opressor do processo de industrialização, são exemplos da superação criativa contra as evidências de uma sociedade autoritária, antidemocrática.

Este movimento dialético, definido por forças contrárias que se articulam delimitando posições teóricas que se contrapõem, vai, sobretudo, exigir posicionamento teórico-filosófico referente ao modo de estar em educação escolarizada. Não há lugar para neutralidade, cuja dimensão se espalha como consequência da alienação profissional em educação. A ação pedagógica, como condição metodológica de ensino delimita a dimensão política educacional. Exige tomada de decisão, opção sobre a maneira de atuar em educação. No caso específico da discussão assumida nesta pesquisa, a opção pelo incentivo ao ensino-aprendizagem mediador à criatividade, à ação criativa, em oposição aos modelos tradicionais em educação, vai indagar sobre as técnicas que pesquisadores em criatividade e metodologia de ensino têm apontado como meio favorável ao pensar divergente.

Dentre as mais conhecidas técnicas de estímulo ao potencial criativo, ao desenvolvimento do pensamento criativo encontra-se o modelo criado por Alex Osborn, em 1953, denominado *brainstorming*. Trata-se de procedimento em que as idéias transitam mediadas por duas funções da inteligência humana, lembra-nos Alain Beaudot (1975, p. 46): “produção das idéias e o julgamento”. De início, motivado pela possibilidade de produzir idéias, incentivado pela operação cognitiva pensamento divergente, o(a) aluno(a) é orientado a evitar atitudes que inibam qualquer iniciativa favorável à elaboração de idéias

diversificadas, múltiplas, sejam quais forem. Sugere-se que se evitem julgamentos precipitados, antes mesmo de as idéias tomarem forma. O que se deseja é provocar o maior número de idéias como solução a um dado problema. Decorrente deste procedimento, Alencar (2000) vai propor outras maneiras de abordar a produção de idéias, gerando soluções potenciais: técnica da troca de cartões; *brainwriting pool*.

Wechsler (1993), atendendo aos princípios apresentados por Alex Osborn, propõe que as idéias produzidas estejam orientadas por critérios específicos com os quais se possam analisar as resposta durante a fase de avaliação. Influenciada pela proposta de Alex Osborn, contudo com o objetivo de formular e organizar novas idéias a partir de diagramas, mapas ou esquemas, a autora sugeriu a técnica ‘teia de aranha com criatividade’ que consiste em disponibilizar oportunidades para que a pessoa elabore idéias emergentes das mais variadas combinações mediadas por um tema-problema. De outra maneira, caso a intenção esteja centrada no aumento da produção de idéias, a técnica SCAMCEA (substitua; combine; adapte, aumente, arrume; modifique; coloque outros usos; elimine; arranje), apresentada em 1984 por Eberle indica a intenção de criar um instrumento que possibilite desenvolver a imaginação criativa.

Outras técnicas foram elaboradas com o propósito de provocar as pessoas a estabelecerem relação entre problemas do presente e soluções futuras. Sobre este tema, a técnica ‘pensando no futuro’ abre espaço para vários subtemas, como ‘planejando o futuro’, ‘férias no futuro’, aniversário de 300 anos’, ‘resolvendo problemas do futuro’ em que conduzem os alunos e alunas a imaginarem situações de seu cotidiano presente e de outras dimensões com as quais se engajem em investir idéias de contextos futuros. Questões como ‘produção de alimentos’, ‘transporte do futuro’ são situações vislumbradas por Wechsler (1993).

Próximo a esta temática, a autora vai sugerir técnicas associadas às ‘situações improváveis’, ‘sensibilidade às deficiências’, ‘questionando informações’ entre outras. Cada uma delas demanda uma conotação específica de criatividade articulada ao modo de professor(a) e alunos(as) conduzir sua disposição em sala de aula, no processo de ensino-aprendizagem. São procedimentos que têm em comum atitudes de curiosidade, espontaneidade, iniciativa, superação, crítica.

As metodologias de ensino e criatividade encontram-se associadas ao modo provocativo com o qual professores(as) interagem com alunos(as) articulados pela diversidade e variedade de problemas e busca de soluções. Na opinião de Campos (1987), 45 atividades devem ser incentivadas para o desenvolvimento da criatividade de crianças no início de sua

escolarização. São atividades combinadas orientadas pelo Modelo SI, proposto por Guilford e Hoepfner (1971): fluência (vocabular, ideativa, associativa e expressionista); flexibilidade (semântica espontânea, figurativa espontânea e simbólica adaptativa); originalidade; elaboração; redefinição simbólica; redefinição semântica; sensibilidade a problemas e penetração.

Tratam-se de atividades em que se estendem desde o objetivo de estimular a elaboração de muitas idéias, de variadas alternâncias ou de seu contrário, a unicidade de resposta, como de atividades dirigidas aos detalhes, aos pormenores de um contexto de maneira a complementar figuras, significados. Além destas, tomada pela idéia de redefinição, Campos (1987) propõe atividades que incentivam os alunos(as) a reorganizar em temas possibilitando novos empregos, tanto na condição de símbolos como de significados. Por último, as atividades planejadas com este fim conduzem o processo de ensino-aprendizagem à captação de problemas e, à “percepção que transcende às aparências do que é observado, atingindo o que constitui a pretendida essência da natureza das coisas” (Op.cit., p. 47).

Para que serve um giz, um livro, um pneu usado? Com estas perguntas Alencar (2000) introduz uma seqüência de atividades associadas ao processo criativo. São perguntas elaboradas com o objetivo de provocar as pessoas a pensar diferente, a pensar criativamente. ‘Criando sentenças’, ‘no ano 2050...’, ‘palavras com muitos sentidos’, ‘provérbios e novos provérbios’, ‘defeitologia’, ‘construindo uma história’, ‘pensando por meio de metáforas’ entre tantas outras indicações propostas pela autora, são exemplos de atividades que estão orientadas por metodologias de ensino que conspiram na direção do ensinar-aprender a pensar e agir criativamente. De acordo com Eunice Alencar, as atividades orientadas ao pensamento criativo,

se associam com imaginação, *insight*, invenção, inovação, intuição, iluminação e originalidade. [...] diz respeito a uma disposição para pensar diferente e para brincar com idéias. Tem, também, aparentemente, algo de mágico e misterioso, uma vez que as idéias criativas nem sempre ocorrem quando nós as desejamos ou as procuramos, mas sim emergem inesperadamente em momentos em que estamos, muitas vezes, distantes do problema (ALENCAR, 2000, p. 3).

Sob a conotação de construção de jogos²⁴, Rosas (1994) propôs aulas de educação física como espaço para geração de comportamentos criativos. Aulas que conduzem os alunos(as) ao processo criativo, instigando-os(as) a pensar criativamente a partir de uma

²⁴A proposta *Educação física: espaço para a geração de comportamentos criativos* foi apresentada pela primeira vez como experiência selecionada por Eunice Alencar e Angela Virgolim (1994) para compor a edição de *Criatividade, expressão e desenvolvimento*. Posteriormente, enriquecida com argumentos extraídos da obra de Paulo Freire, foi apresentada com o título *A dialogicidade nas aulas de educação física e criatividade*, na IV Edição do Fórum Mundial-2004, na Cidade de São Paulo/SP/BR.

situação problema. Uma proposta em que se pretende aproximar as disciplinas de ensino, articulando temas diversificados e transversais à educação física.

A proposta está desenvolvida em um conjunto de atividades (bateria) que pretende conduzir os alunos[as] num contínuo de ações-reflexões-novas ações. De início, cada aluno[a] é envolvido na tarefa de construir seu próprio jogo; diante de um problema, é instigado a pesquisar, discutir idéias para que em seguida construa um texto que represente a sua proposta de solução. (ROSAS, 2004, s/p).

Na continuidade do processo de criação, como condição pedagógica mediada pela construção de jogos, cada um dos alunos(as) envolve-se com a construção do jogo propriamente dito.

Toma como referência três categorias de critérios: uma que lhe é peculiar, pois está articulada a sua solução do problema – o jogo deve ser orientado segundo os argumentos que apontam a compreensão do problema proposto -; a segunda, que é coletiva, delimita o direito de participação para todos/as os/as envolvidos/as. A terceira, orienta o estado de humor e ritmo dos jogos/produções – devem ser alegres e dinâmicos (Op.cit., s/p).

Neste momento da criação, elaboração do jogo, disponibiliza três diferentes categorias de expressão do potencial criativo de cada um e uma dos alunos(as): criação do nome do jogo (nomenclatura); representação gráfica do jogo (desenho); objetivos e regras (normatização).

Uma vez concluída esta fase (criação do jogo), engajam-se numa outra que pretende provocar o diálogo entre os alunos[as]. Comunicam-se, expressando seus argumentos que explicam suas produções individuais. Estas são apresentadas e discutidas em pequenos grupos²⁵ que, em seguida, optam por um dos jogos ou constroem um outro a partir das idéias apresentadas. Nesta etapa do trabalho, estimula a aprendizagem de lidar com o outro, de decidir junto, construindo argumentos. Por fim, em assembléia geral, cada um/a representação dos pequenos grupos apresentam os jogos escolhidos, submetendo-os a análise dos demais. Juntos, discutem os argumentos e avaliam as produções (jogos) que serão submetidas ao experimento. Joga-se cada um analisando o conteúdo sob a perspectiva proposta. Cada uma das etapas representa um tópico de análise e intervenção sobre as produções e o conteúdo programático selecionado. Motivo pelo qual, numa bateria, cada um/a dos/as alunos/as manterá contato direto com a temática estudada, desenvolvendo argumentos, submetendo-os ao debate, testando sua produção e avaliando-a (Loc.cit.).

Decerto, fica a idéia de que a ação criativa delimitada nas práticas pedagógicas, como procedimentos metodológicos de ensino, transcende a dimensão determinada pelos modelos orientados *a priori*, idéias preconcebidas, sistematizadas em práticas de memorização, próprias à reprodução de conhecimentos. Consolida-se a intenção de criar procedimentos de

²⁵Os pequenos grupos foram constituídos por 5 alunos, agrupados por afinidade e opção de cada um/a. O número de integrantes em um grupo obedeceu aos seguintes critérios: a) comunicação dialógica entre os diferentes; b) habilidade de ouvir e falar comprometido com a aprendizagem, coletivamente; c) compatibilidade com o número de aulas destinadas à aplicação dos jogos.

ensino compatíveis com o incentivo à curiosidade, à busca por soluções responsáveis, inspiradas pelo respeito ético à vida.

As metodologias de ensino não devem perder de vista o contexto em que o problema emerge, na medida em que se entenda criatividade como projeto de intervenção, espaço mediado pelas relações com que homem e mulher criam relações. Neste sentido escreveram Bellón, Isabela e Alvarez (1984, p. 22), “o indivíduo deve estar aberto para penetrar e perceber novas relações”, compartilhar novas experiências e com elas partilharem aprendizagens.

O ensino orientado pelo incentivo à criatividade implica em trabalho diferenciado pela práxis. “Consiste em um processo mental e prático, ainda que bastante misterioso, graças ao qual uma só pessoa ou um grupo, depois de ter pensado algumas idéias novas e fantasiosas, consegue também realizá-la concretamente” (DE MASI, 2000 pp. 300-301).

O agir criativo, expressão desta relação que se torna praxica, transforma as partes em um só todo cuja singularidade de cada parte se completa com a outra. A ação criativa não se fará sem a concretude da idéia e da prática como unidades desconformes em si mesmas. Implica em saber e saber realizar.

Por conseguinte, a criatividade que se expressa pela ação criativa de pessoas (sujeitos da ação) ou grupo, dificilmente será decorrência do acaso, mas da investida em um contexto de educação e liberdade. A esse respeito, De Masi (2000) escreveu:

educar um jovem ou um executivo para a criatividade hoje significa ajudá-lo a identificar sua vocação autêntica, ensiná-lo a escolher os parceiros adequados, a encontrar ou criar um contexto mais propício à criatividade, a descobrir formas de explorar os vários aspectos do problema que o preocupa, de fazer com que sua mente fique relaxada e de como estimulá-lo até que ela dê à luz uma idéia justa. Sobretudo educá-lo para não temer o fluir incessante das inovações (Op.cit., p. 304).

Criatividade no ensino-aprendizagem pressupõe tomada de consciência sobre o fenômeno explorado. Implica em decisão, em ato político. Caso contrário, a ação desempenhada teria seu significado esvaziado, cairia em prática alienada, sem refinamento crítico, numa prática externa ao sujeito da criação. Tornar-se-ia prática estéril à pessoa ou grupo de criação.

A este respeito Torre (2005) requisita a dimensão de bem social à criatividade fundamentado nas considerações que se estabelecem “como desenvolvimento humano; desenvolvimento científico; bem social e de futuro” (Op. cit., p. 18). Populariza criatividade ao defender a idéia de que criatividade transita nas relações humanas como bem social, como “fruto da interação sociocultural” (TORRE, 2005, p.18), da possibilidade de que “somente o

gênero humano é capaz de introduzir mudanças significativas em sua forma de vida e relação com o meio [...]” (TORRE, 2005, 19), com outros homens e mulheres. Portanto, rompe com todos e todas que condicionaram criatividade à arte e à ciência.

Deste contexto pode-se extrair a idéia delimitada entre os modos e maneiras de ser e estar em relação com os modos e maneiras de ser e estar em educação. Ao exemplo do que sugerem De Masi (2000) e Torre (2005), uma sociedade orientada pela criatividade exige clareza e coerência do e com os passos atribuídos ao modo de educar o povo.

Uma educação caracterizada popular emerge como oposição aos modelos conservadores de educar. Emerge sob a mesma lógica com a qual Paulo Freire construiu seu pensamento. Criatividade, neste sentido, exige metodologias cuja coerência esteja alicerçada nos fundamentos e princípios de uma práxis libertadora.

Retomando as questões levantadas neste capítulo, pode-se agora tecer comentários no sentido de que criatividade, não tendo conseguido conceito de aceitação universal, guarda, no entanto, elementos reconhecidos como legítimos cientificamente. Curiosidade, imaginação, disponibilidade para o novo, o original, reconhecer as diferentes possibilidades de solucionar problemas. Portanto, os conceitos articulados à criatividade, aos poucos, afastando-se da compreensão de dom, lampejos de idéias, loucura ou mesmo aquelas que teimaram em associar criatividade aos níveis de inteligência, de QI, de genialidade, ou mesmo de influência genética, foram fortalecendo a dimensão que argumenta criatividade como capacidade humana. Em sendo capacidade humana não é privilégio de alguns homens ou mulheres, mas é comum à espécie.

Conseqüentemente, a ação criativa, decorrente da criatividade, pode ser explicada a partir da aprendizagem constituída histórica e culturalmente pelos sujeitos em criação. Exige, de todos(as), a compreensão de que não há expressão criativa em si mesma. Antes é necessário interagir com a aprendizagem de vários e diversificados saberes, só então, aprendendo a manipular, a decidir sobre e com os saberes aprendidos, criatividade ganha significado, exprime-se sob a condição de ação criativa. Não se aprende a criar, mas são as habilidades fundamentais à criatividade que são aprendidas. Não se ensina a criar, o que se disponibiliza pela aprendizagem são meios favoráveis à inovação, à invenção, ao agir diferente. Desta maneira, as práticas educativas e pedagógicas podem ser dimensionadas pelo sentido atribuído, como instrumento favorável ou de inibição à criatividade.

Foi com esta perspectiva, aquela que se fortalece na medida em que os homens e mulheres se reconhecem como sujeitos radicais que a educação popular emergiu. Um modo diferente de se pensar o ser humano, suas relações, histórias e culturas.

Mas, que características fundamentam o pensar e agir em educação popular? Que princípios podem ser abstraídos na trajetória histórica que descortina os significados atribuídos à educação popular?

CAPÍTULO II

2. Educação popular em foco: evidências históricas

Antes mesmo de adentrar na relação central a que se propõe o capítulo anunciado, uma temática emerge como requisito à compreensão sobre a relação posta: criatividade em educação popular. No primeiro capítulo desta pesquisa criatividade foi constituída como tema instigante às reflexões feitas sobre a diversidade teórica que lhe circunda. Agora, educação popular passa a orientar as inquietações que tomam forma a partir de fundamentos e princípios com os quais se elaboraram argumentos explicativos à relação criatividade e educação popular.

O interesse, portanto, é o de transitar na busca de elementos com os quais seja possível delimitar o campo da educação popular. Afinal de contas, como a educação popular pode ser definida? O que nos dizem aqueles e aquelas que optaram por estudar a educação popular quanto aos seus fundamentos e princípios?

2.1. Educação popular: fundamentos e princípios

Com o propósito de apontar indicadores à interpretação e análise de produções científicas apresentadas nas reuniões anuais da ANPEd/GT-06 sobre os limites semântico e teóricos de criatividade inseridos em educação popular, optou-se, aqui, pela elaboração desta temática.

As páginas que se seguem são um convite à leitura histórica conceitual sobre educação popular. Da Antiguidade ao Contemporâneo, o termo popular vai condicionar e ser condicionado por aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais que, juntos, vão delimitar o trânsito da educação. No caso desta pesquisa, de uma educação orientada pela dimensão popular. Procurando responder às questões formuladas, o que é educação popular e quais os fundamentos e princípios que lhes foram atribuídos ao longo da história, optou-se por abordá-las em um só tempo, de uma só vez.

Esta opção decorre do entendimento de que os limites epistemológicos associados à educação popular expressam-se em semântica cuja lógica conceitual encontra-se sedimentada em fundamentos e princípios diferenciadores de qualquer outra maneira de se pensar e agir em educação. Fundamentos e princípios vão se constituir síntese à orientação de novas elaborações, ao exemplo da relação que se pretende descortinar: criatividade em educação

popular.

Sob uma abordagem histórica a educação encontra-se atrelada ao processo pelo qual a civilização humana estruturou sua formação. Perpassa pelo Mundo Antigo greco-romano assinalando contradições dinâmicas das sociedades em formação (*aristoi* e *demos*, dominantes e dominados; trabalho manual e trabalho intelectual, conquistadores e conquistados; liberdade e escravidão) e desabrocha com o *Homo faber* no Mundo Moderno.

Sua trajetória é expressão temporal e espacial das grandes transformações culturais. A educação, que antes se encontrava restrita à oralidade, transcende com a escrita; a religião ganha novo sentido e o humano, vivendo em *polis*, redimensiona suas relações motivadas pelo comércio e mercado/capital. Ao passar dos anos, décadas, séculos, a civilização ocidental vai redirecionar seu modo de vida. Se antes predominavam ações centradas nos deuses, será o ser humano que passará a assumir a centralidade das ações. De criações artesanais passa a humanidade a desempenhar produção em massa. Do plano individual ao coletivo, do campo para a cidade, do rural ao industrial, avança a nova civilização, rumo às mais complexas tecnologias. Caminha criando e recriando modos de relações.

Como herança acumulada da civilização no mundo ocidental, a contemporaneidade da educação encontra-se influenciada pelas profundas marcas da construção da identidade humana elaborada a partir da família, Estado, escola, semelhantemente àquelas decorrentes da cultura, mito, religião, política e ética. Tanto pelo ideal da *paidéia* grega, como pela sua versão romana de *humanitas*, mas, sobretudo, através das influências das antigas poesias, dos cantos gregos delimitando contrastes às pedagogias do Mundo Antigo ao Novo.

Educação na Antiguidade

Referindo-se à Grécia Antiga, à formação do homem grego, sua formação cultural (*paidéia*) de projeção universal da individualidade humana, Jaeger (1986) descreve a diversidade de características atitudinais abordadas nas poesias, cantos, diálogos com os quais se estabeleceu divisões de classes e modelo de educação. Para Jaeger (1986), educação implica no “resultado da consciência viva de uma norma que rege uma comunidade humana, quer se trate da família, de uma classe ou de uma profissão, quer se trate de um agregado mais vasto, como um grupo étnico ou um Estado” (Op.cit., p. 3). Com Werner Jaeger a perspectiva grega de educação exprimia a idéia de processo de construção consciente, de modo peculiar ao que descrevem as normas definidoras à formação do homem grego. Uma educação fundamentada tanto pela dimensão ética quanto técnica.

Sobre isto, Melo Neto (2003) destaca, nas poesias de Homero e Hesíodo, características que vão delimitar a dimensão de educação do homem grego. Com Homero (séc. IX a.C.), homem de existência duvidosa, entre historiadores, possivelmente viveu no séc. VIII a.C.. Cego, perambulava pelas cidades recitando poesias aos que lhes conferiam abrigo. Para muitos a poesia homérica destacava um modelo de educação da nobreza. Centrado na valorização da beleza e heroísmo, Homero destaca a dimensão ética e moral da educação com princípios extraídos da nobreza. Com Homero “a sociedade é composta dos cidadãos livres que lutam e falam e dos escravos que servem”, escreve Nosella (2005, p. 244).

Hesíodo, por outro lado, de origem camponesa, canta em poesia uma outra maneira de educação. Toma a dimensão *techne* grega para posicionar a força do trabalho humano. Será com Hesíodo que a educação volta-se para o ‘povo’ sob a expressão valorativa do trabalho. Volta-se, com sua poesia, aos problemas do cotidiano abordando a realidade, que é realidade ponto de partida para o desenvolvimento. Trabalho e direito, trabalho e justiça se tornam, com Hesíodo, inspirações à vida. Em seu contrário, o ócio apresenta-se como motivo de desonra, de negação da própria vida. Trabalho, direito e justiça tomam outra proporção. Com Hesíodo “se revela uma esfera social totalmente diversa do mundo e cultura dos nobres” (JAEGER, 1986, p. 59), abandona a centralidade individualizada na nobreza e sedimenta-se como expressão coletiva. O direito não apenas reservado à nobreza. A educação não apenas aos nobres, mas direito e educação para todos – “uma educação que busca a afirmação daquele que se educa”, lembra-nos Melo Neto (2003, p. 38). Uma educação em que o ato educativo está orientado pela descoberta que se faz na “procura por justiça e por afirmação de um povo, de uma comunidade ou de uma maioria, ou mesmo de um tipo comunitário” (Op.cit., p. 39).

Esta abordagem também é tema de investigação de Cambi (1999), em *História da Pedagogia*. Na ocasião referindo-se a ‘educação do povo’ vai afirmá-la “essencialmente, pelo trabalho [...] sob a direção do *mestre* e reproduzindo seu saber técnico, aceitando sua autoridade, recopiando seu estilo relativo às relações sociais” (Op.cit., p. 166/ênfase do autor), o homem comum irá formar sua dinamicidade cultural. Enraíza-se pelo trabalho, como individuo cultural, na vida social. Em acordo com Melo Neto (2003), estas são algumas das bases para identificar a ‘dimensão do ser justo’ na antiga cultura grega. Na verdade, este aspecto encontra-se nos alicerces do pensamento político e ético da cultura grega, fundamentais à compreensão da organização do Estado Grego “fundamentado na noção de *direito para todos*” na criação da “figura do *cidadão*” (MELO NETO, 2003, p.38/ênfase do autor).

Entre Homero e Hesíodo vão se constituir elementos com os quais a educação grega

irá influenciar a formação cultural da vida social, política e pedagógica de outros povos. Trata-se do reconhecimento histórico sobre a formação cultural humana na Antigüidade grega em que a educação retém fundamentos explicativos às semânticas em educação.

Pode-se, assim, articular os elementos homéricos e os provenientes de Hesíodo às bases epistemológicas de culturas educativas com as quais a educação vai fundamentar sua essência no transcorrer da história. Neste contexto formam-se pares dialéticos (trabalho/ócio, nobreza/povo, teoria/prática, privado/popular, *polis/campo*) que vão diferenciar a maneira de pensar e estar em educação. De um lado, elementos condicionadores de uma educação estática, orientada à manutenção da centralidade política de poder, de outro, aqueles que direcionam a dinamicidade da educação como instrumento de resistência.

Educação na Idade Média

A Idade Média, comenta Melo Neto (2003) referindo-se ao historiador Eduardo Hoonart, vai constituir-se, a partir de movimentos de resistência às cobranças obrigatória do dízimo e o acúmulo de terras por parte da Igreja Católica, como expressão de movimento social, como “*um grande movimento popular*” (Op.cit., p. 39/ênfase do autor) de resistência/acomodação à cobrança, já com a presença da educação popular no seio dessas organizações de luta no enfrentamento com as elites de então. Esses movimentos não se formam com as características básicas de um movimento comunitário, dos tempos de hoje, mas já estava presente a luta pela construção de uma sociedade mais igualitária. Movimentos sociais diversos mas expressivos, inclusive, quantitativamente, mesmo que pouco conhecidos. Mesmo assim, foram determinantes na reconfiguração de novas relações não só entre seus participantes mas em relação às instituições da época, particularmente a Igreja.

A Idade Média, marcada pelo obscurantismo da inquisição, do feudalismo, será “o tempo do cristianismo e da Igreja, mas [será] também a época dos povos e dos ideais comuns da Europa: ideais-mitos, ideais-tradições, ideais-legendas que constituíram o arcabouço fundamental dos povos europeus”, afirma Cambi (1999, p. 142/ênfase nossa). Uma época em que a educação passou a expressar-se sob os ideais de um novo homem caracterizado como filho de Deus. Com isto mudam os comportamentos na família, no trabalho, na política, na sociedade. O novo imaginário de mundo e homem encontra-se associado a

uma imagem de mundo como ordem, desejada por Deus e estabelecida de uma vez por todas, invariável, definitiva, sempre justa; qualquer rebelião contra esta ordem dá lugar ao pecado, a um desvio culpado que deve ser expiado e a Igreja é a

depositária do poder de expiação, de perdoar e impor sanções, até a sanção suprema de excomunhão que, pondo o indivíduo fora da comunidade cristã, priva-o de todo direito e de todo o poder (CAMBI, 1999, p. 146-147).

Numa sociedade como esta, disciplinada pelo controle social de Igreja e Império, evidenciou-se a divisão de classes distinguindo o homem aristocrático do homem popular. Neste sentido, um e outro serão conduzidos por instrumentos de educação diferentes. Ao primeiro, a escrita e acesso aos livros, ao segundo a palavra, a simplicidade religiosa, os ritos e festas. A educação do povo, do homem popular, semelhante ao que sucedera na Antigüidade grega, encontra-se associada ao modo de trabalho em oficinas ou campo, sob orientação do mestre reproduzindo técnicas e respeito à autoridade. Uma educação que se estendia pela tradição familiar e vida social. Nas palavras de Cambi (1999, p. 166), “a educação que se realizava no local de trabalho era uma educação da reprodução, das capacidades técnicas, das classes e das relações sociais, sem valorizar realmente a inovação”.

Fora do contexto do trabalho, o povo era envolvido pelas festas de orientação religiosa e controle da Igreja. O conhecimento aprendido, assim formado, manteve o povo na condição de analfabetos delimitado pelas crenças e ritos, saberes do senso comum. As aprendizagens se constituíam através da palavra e imagem, elementos alternativos em substituição à escrita. Com isto, a educação do povo assumia característica emotiva, influenciada pela pregação em “linguagem explícita e consciente, invocando os princípios cristãos, ativando uma obra de reeducação interior” (Op.cit., p. 179), com a qual floresce o sentimento de resistência e transformação social.

Aos nobres a educação esteve associada à orientação matemática, lógica e retórica. Uma educação dominante, marcada pelo poder e acesso aos textos, sob a forma de leitura e escrita. Uma educação caracterizada pela racionalidade, pelo estilo de vida religioso, de castelos e palácios. Mas, sobretudo, uma educação que permitia a divulgação de culturas, a bem da criação de uma cultura comum à Europa medieval, tanto religiosa como laica.

Aos religiosos, uma educação diferenciada pela meditação e acesso aos manuais de formação espiritual, aos exercícios espirituais cristãos constituídos pelo princípio de ‘imitação de Cristo’.

Neste contraste, em que a divisão de classes expressa desigualdades, disputa política entre Igreja e Império, ascendem os movimentos que Eduardo Hoonert, nas palavras de Melo Neto (2003), identificou como ‘popular’ e que para Alder Júlio Calado “expressaram a própria *afirmação* e *resistência* aos ditames e mecanismos de controle social da época, sobretudo à inquisição” (Apud, op.cit., p. 40).

Por volta do ano mil uma outra classe social começa a se formar, a burguesia. De origem urbana, empreendedora, vai implantar um projeto sociopolítico de base transformadora do modelo até então vigente à época. Com a burguesia “novos valores e novos ideais: o indivíduo, a liberdade, a produtividade” (CAMBI, 1999, p. 172) vão emergir. Valores e ideais que serão desenvolvidos na Modernidade.

Lentamente as sociedades anteriormente controladas pela Igreja Católica e Império começam a sofrer transformações na cultura, política, educação assumindo uma dimensão laica, com a qual dará sustentação ao modo de sociedade comercial, constituída pela força do trabalho especializado, em que se mudam

as técnicas e transforma-se o trabalho, que implica cada vez mais competências especializadas e envolve cada vez mais indivíduos ligados por conhecimentos e interesses comuns [...]. Renova-se a ideologia, que vê o *povo* cada vez mais protagonista ativo de movimentos ideais e de lutas sociais (Op.cit., p. 173/ênfase do autor).

Se de um lado o mundo era influenciado por modelo de sociedade aristocrático, fundamentalmente religioso e de governo centrado na figura de monarcas ou imperadores, de outro se via surgir rupturas diversificadas no campo das ideologias, da cultura, da política, da economia entre outras, as quais desencadearam expressivas e duradouras transformações em todas as sociedades da época.

A maior, senão a mais significativa mudança social pode ser identificada no processo de laicização das sociedades. Laicização esta que trará repercussões na economia (passando a ser orientada pelos cânones do comércio e mercantilização), na política (que fará emergir uma sociedade plural e Estatal), na cultura (radicando-se no homem e nas cidades/no individual e no social), “mas também ideologicamente, separando o mundano do religioso e afirmando sua autonomia e centralidade na própria vida do homem” (Op.cit., p. 196). Estes aspectos estão inseridos numa transição filosófica em que centram-se no humanismo iluminista, assim como faz surgir, pela quebra da hegemonia da religião, predominantemente católica, “o valor autônomo do pensamento e da arte, ou então se dirige para um novo âmbito do saber – científico-técnico – que quer interpretar o mundo *iuxta propria principia* e transformá-la em proveito do homem” (Loc.cit./ênfase do autor).

Educação na Modernidade

A Modernidade, assim, edita um conjunto de revoluções, de crises, em uma

diversificada conjuntura: geográfica, econômica, política, educacional, cultural, social, etc.. Sob a característica geográfica as expedições marítimas farão com que os povos naveguem por mares até então desconhecidos, saindo da rota do Oriente para o Ocidente. Do Mediterrâneo para o Atlântico. Desta feita, emergem os diversos formatos de colonização e descobertas das Américas, definindo modelos sociais de exploração de gente e terras. Explorações estas que integram os primeiros contornos do capitalismo.

Sob a perspectiva econômica a modernidade representa a transição de uma economia fundamentalmente agrícola e rural para uma outra que se fará pelo desenvolvimento da indústria, provocando migração do campo para a cidade. A economia torna-se dinâmica pelo emprego do capital, uma economia capitalista – “que implica na racionalização dos recursos (financeiros e humanos) e um cálculo do lucro como regra do crescimento econômico” (CAMBI, 1999, p. 197). No campo político, a modernidade definirá a participação dos homens numa estrutura diferente daquela estabelecida pelo feudalismo, com a criação do Estado.

Um Estado centralizado, controlado pelo soberano em todas as suas funções, atendo à própria prosperidade econômica, organizado segundo critérios racionais de eficiência; [...] muda a concepção de poder: o exercício efetivo do poder se distribui capilarmente pela sociedade, através de um sistema de controle, de instituições delegadas à elaboração do consenso e à penetração de uma lógica estatal (Ibid.).

Com isto emergirá o conceito de classe social, distinguindo a burguesia da aristocracia. Desta dicotomia, se fará, pela burguesia, a confirmação econômica do modelo capitalista, que terá na divisão de classes a sua forma de exploração da força de trabalho, inicialmente escravo e, posteriormente oprimindo pela dominação econômica e política.

Conseqüentemente, a modernidade irá demarcar

uma revolução na educação e na pedagogia. A formação do homem segue novos itinerários sociais, orienta-se segundo novos valores, estabelece novos modelos [...]. Opera-se uma radical virada pedagógica que segue caminhos muito distantes daqueles empreendidos pela era cristã [...]. Segue-se o modelo do *Homo faber* e do sujeito como indivíduo, embora ligando-o à cidade e depois ao Estado, potencializando a sua capacidade de transformar a realidade e de impor a ela uma direção e uma proteção, até mesmo a da utopia” (Op.cit., p. 198).

Neste cenário de revoluções, a instituição família não passará imune aos problemas e conflitos impostos por este mesmo processo. Antes, na Idade Média, a organização familiar encontrava-se centrada no pai, contudo articulada pelo controle da estrutura feudal.

Com a Modernidade, através dos burgos que se firmaram como cidades, a família passa a ser estruturada sob o eixo de parentesco, a partir de uma unidade que se monta pelas

figuras de pai, mãe e filho. As transformações desencadeadas pelas várias instituições sociais do início da modernidade irão interferir no contexto da família. Se antes estava centrada no pai, agora, passará a desenvolver-se sob um forte argumento afetivo e de bem querer, constituindo esta mesma relação, agora sob uma formação nuclear, entre pai, mãe e filho.

A infância e o sentimento de maternidade que dela decorre, dará movimento a nova estrutura de família. A criança passa a ser compreendida através de seus comportamentos indicando espontaneidade e inocência. Este aspecto não vai negar os fatos historicamente observados que registram atitudes de adultos sob o comportamento infantil, com crueldade e violência física. Nas escolas do início do século XX, referente aos castigos aplicados às crianças, são inúmeros os exemplos que falam de uso da ‘palmatória’, da ‘permanência de joelhos ao solo áspero por longo tempo’, além de ‘tapas na face’. Contudo, ao longo da modernidade, pouco a pouco o trato infantil irá encontrar maior aproximação com atitudes de valorização e acompanhamento afetivo com a criança, indicando novo cenário à organização familiar. A instituição família irá associar-se a outras instituições exercendo o papel da instrução como meio de valorização cultural e educativa das crianças.

A escola em parceria com a família se junta neste processo educativo e igualmente revolucionário. Aos poucos tomará forma articulando-se ao princípio da racionalidade e da laicização. A escola passa a assumir a função de ensino como a de instrução. Irá ser influenciada pelos avanços acerca do debate em didática, articulando rotinas que impõem comportamentos estrategicamente planejados, conteúdos e objetivos orientados tanto para o ensino regular (formal) quanto para o técnico e profissionalizante. A escola vai impor disciplina, mas também, irá

delegar um papel cada vez mais definido e mais incisivo, de tal modo que ela se carrega cada vez mais de uma identidade educativa, de uma função não só ligada ao cuidado e ao crescimento do sujeito em idade evolutiva ou à instrução formal, mas também à formação pessoal e social ao mesmo tempo (CAMBI, 1999, p. 203).

Neste sentido, a educação escolar será dotada de valor social e orientação psicológica.

Uma escola que

instrui e que forma, que ensina conhecimentos mas também comportamentos, que se articula em torno da didática, da racionalidade da aprendizagem dos diversos saberes, e em torno da disciplina, da conformação programada e das práticas repressivas. Mas, sobretudo, uma escola que reorganiza – racionalizando-a – suas próprias finalidades e seus meios específicos. Uma escola não mais sem graduação... (Op.cit., p. 205).

Escola e família são assim duas instituições fundantes à estrutura e organização da

sociedade moderna. Ambas irão centralizar suas ações na criança formando valores, valorizando a espontaneidade da infância. Tanto o saber ensinado quanto o saber produzido na formação dos formadores serão influenciados pelos conhecimentos científicos extraídos da psicologia e medicina. Saberes que irão contribuir com a formação de professores articulados ao processo de desenvolvimento da criança à adolescência, e que irão os assessorar no trato com a higiene e os cuidados com o corpo. Na família como na escola o processo de higienização social será, na Modernidade, vinculado ao contexto do prazer como instrumento de educação e facilitação da aprendizagem. O Jogo, como instrumento de estratégia, será estimulado nestas instituições educativas, com o propósito de articular a aprendizagem aos valores sociais, normas disciplinares e de convivência.

Semelhante ao cenário das sociedades européias e as que padeceram numa estagnação social escravocrata (colonização), a educação também será envolvida por grandes reformas.

Neste contexto o século XVI pode ser identificado como período de grandes mudanças. Até então, na história da civilização, as características que condicionaram as transformações de desenvolvimento do ser humano, relevantes à compreensão do homem moderno foram, contudo, lentas, ao exemplo da Idade Média. De certa maneira, pode-se presumir que o séc. XVI encontra-se polarizado por dois extremos: de um lado as marcas de uma política econômica centrada no feudalismo que condicionou o pensar e agir na Idade Média; de outro, o movimento humanista (séc. XV) que, motivado pela laicização, pela organização da nova sociedade em Estado, por uma economia “baseada na mercadoria e no dinheiro, na capitalização, no incentivo, na produtividade [...]” (CAMBI, 1999, p. 197), como pela ordenação social criando a classe burguesa, vai deslocar a base de sustentação ideológica de controle político-social da Idade Média, colocando o homem no centro do processo decisório religioso, político, social e econômico. Diferente de Deus, da explicação pela criação divina, “a nova civilização concebe o homem como *senhor do mundo* e ponto de referência da criação, *cópula do universo* e elo de *conjunção do ser*” (Op.cit., p. 224/ênfase do autor).

Pedagogicamente, a transição do séc. XV para o XVI, reflete as conseqüências desta inovação ideológica transferindo o homem para o centro da criação, atribuindo um sentido mais laico e civil à educação. Contudo, este processo não se caracterizou, historicamente, pela homogeneidade social. Muito pelo contrário, a nova civilização trazia consigo os lastros do autoritarismo e os ranços que caracterizaram as diferenças de classes sociais do passado. A educação vai interagir com características que delimitaram a trajetória das relações humanas até aquela época, com as emergentes transformações que a nova sociedade ocidental fazia

prevalecer. Um tempo de novas descobertas, ao exemplo da colonização das Américas. Educação e religião ou, melhor dizendo, a religião que continua delimitando tanto ideológica quanto metodologicamente a prática educativa, vê-se em crise, em um movimento de Reforma e Contra-Reforma.

A Europa assistia surgir uma movimentação mais forte de oposição à Igreja de Roma que aqueles iniciados por John Wycliffe²⁶ no Estado Inglês (séc. XIV), ou por John Huss²⁷ na antiga região de Boêmia/Tchecolováquia (meados do séc. XIV e início do XV), ambos considerados hereges pela Igreja Católica. Na Inglaterra, França, Suíça, Alemanha, nos mais variados cantos da Europa, viam-se surgir mobilizações contrárias ao sistema de dominação e controle da Igreja Católica.

Na Alemanha, entre os sécs. XV e XVI, a crise político-econômica de fundo religioso desencadeia questionamentos sobre as riquezas e tributos requisitados pela Igreja de Roma e Sacro Império, provocando rupturas profundas. Os eclesiastas defendiam a permanência da Santa Fé sob a doutrina que lhes haviam consagrado plenos poderes e privilégios durante toda a Idade Média; entre príncipes e a nova burguesia o clima político vai constituir-se em reformas que proclamaram a formação de um Estado Nacional estimulando o comércio e iniciativa privada, superando os obstáculos impostos pelo sistema feudal.

É neste ambiente que as idéias humanistas de Martinho Lutero (alemão), de Philipp Schwarzerd Melanchton (alemão), João Calvino (francês) vão, de diferentes maneiras, delimitar os princípios e propósitos do movimento de oposição à Igreja Católica, a Reforma protestante. Com eles ergueram-se reações que contestam a hierarquia eclesiástica, a ordem disciplinar, a moral e a “aspiração generalizada a um retorno ao autêntico espírito do *cristianismo das origens*, do qual as escolas teológicas medievais e a prática religiosa haviam afastado grande parte dos fiéis” (CAMBI, 1999, p. 247/ênfase do autor). Luxúria, indulgência e afastamento do ofício de transmissão da fé católica entre os fieis foram temas que não passaram impunes à Igreja Católica.

Lutero (1483-1546), excomungado pelo papa Leão X, vai dar início à criação de uma nova maneira de ser e estar cristão. Influenciado pelo movimento de nacionalização da Alemanha em Estado, vai traduzir a Bíblia para idioma alemão oportunizando acesso aos

²⁶ “Condenava a existência de sacerdotes e defendia a idéia de que a fé era um dom de Deus e de que a salvação da alma não dependia dos sacramentos e da participação nos rituais da Igreja” (SILVA, 2001, p. 101).

²⁷ Influenciado pelas teorias de Wycliffe, John Huss vai defender a idéia de que “os padres eram absolutamente dispensáveis: todos os crentes deveriam ter o mesmo direito face às coisas da religião; não poderia haver diferenças entre sacerdotes e leigos; e todos os cristãos deveriam ser julgados apenas por suas qualidades morais. Além disso denunciava a venda de indulgências e o culto aos santos. [...] insistia no dever de combater por um Estado Nacional” (ENCICLOPÉDIA ABRIL, 1973, p. 4094).

ensinamentos de Cristo, até então sob poder dos padres, detentores do latim. Com isto, pretendia Lutero firmar maior aproximação entre os homens e as Escrituras, “valorizando uma religiosidade interior e o princípio do ‘livre exame’ do texto sagrado” (CAMBI, 1999, p. 248). Neste sentido, o protestantismo luterano expressa pela “pedagogia o princípio do direito-dever de todo cidadão em relação ao estudo, pelo menos no seu grau elementar, e o princípio da obrigação e da gratuidade da instrução, lançando-se as bases para a afirmação de um conceito autônomo e responsável de formação [...]” (Ibid.). De um lado a instrução era posta como obrigação de todo cidadão, de outro, atribuição do Estado obrigar aos cidadãos manter seus filhos na escola. Escola esta influenciada pela formação agostiniana a que Lutero foi submetido, delimitada pela descoberta da verdade, ética, severidade e amor.

Seguidor das idéias e propósitos do luteranismo e humanismo, Melanchton (1497-1560) será influenciado pelo sentimento de renovação que condicionou o movimento da Reforma religiosa na Europa do séc. XVI. Juntamente com Lutero vai defender uma escola pública financiada pelo Estado e, ao mesmo tempo única à formação daqueles que optavam pela nova religião, excluindo os representantes da aristocracia, da burguesia que se iniciava e da classe de camponeses. Para Melanchton, dentre as funções da escola e da instrução religiosa, pairava sua preocupação com a ampliação do ensino aos adolescentes como meio de combater os problemas da ignorância e resistência à fé. De acordo com Cambi (1999), Melanchton defendia

a importância da instrução e a validade da cultura antiga para penetrar a verdade das Escrituras. A ignorância é a maior adversária da fé, por isso deve ser combatida (e não só no nível da infância) mediante uma radical reforma das escolas e uma recuperação da autoridade cultural e moral dos educadores (Op.cit., pp. 250-251/ênfase do autor).

Uma escola cuja finalidade seja educar pela ‘piedade evangélica’, proporcionando cultura e consciência através de uma “instrução clássica rigorosamente organizada” (Ibid., p. 251).

Na França, diferente ao que ocorrera na Alemanha, a Reforma protestante não ganha força nesta época. Francisco I promove perseguições a todos os que se opuseram ao catolicismo. João Calvino (1509-1564), neste mesmo período, vai se tornar um dos representantes da nova religião, fazendo resistência extrema aos governos de regência católica, defendendo à risca o luteranismo. Aspecto este que termina por levá-lo a refugiar-se na Suíça de onde vai promover suas idéias sobre o luteranismo até seu retorno à França quando as perseguições já não mais impunham a inquisição. Diferente de Lutero, contudo, e

fiel a sua origem, vai tornar-se representante do “espírito da burguesia e [...] fim de quase tudo que diz respeito à Igreja Católica. Chega inclusive a santificar os empreendimentos comerciais e industriais [...], dizendo que a salvação do homem prende-se à economia e à diligência” (ENCICLOPÉDIA ABRIL, 1973, p. 4096). Entre suas teses, se destaca a predestinação dos eleitos, ao mesmo tempo em que identifica o trabalho como elemento de salvação do homem. Uma possível contradição destinada à sua ambivalência sobre seleção divina, de um lado e, transformação humana, de outro. Seja como for, Calvino vai dizer que a verdade está na palavra divina, portanto a Bíblia é a única fonte da verdade, enquanto a natureza humana expressa a perversão, a condição humana de ser essencialmente má, caso não seja “tocado pela graça de Deus” (ENCICLOPÉDIA ABRIL, 1971, p. 690).

Ainda motivado pelos efeitos que a Reforma protestante estava causando à Igreja Católica, na Inglaterra, o rei Henrique VIII cria a Igreja Anglicana. Esta, diferente dos princípios que regeram as ações da Reforma religiosa na Alemanha, assume contexto essencialmente político, pouco se afastando do catolicismo, “diferindo dele por admitir o divórcio e não aceitar a autoridade do papa” (GIOVANNI et. al., 1998, p.130). As mudanças, neste caso, foram elaboradas para atender aos interesses do rei, uma vez que a Igreja Católica não autorizava o divórcio. Desta feita, a reforma religiosa na Inglaterra vai guardar muito pouco dos princípios da Reforma protestante, mantendo em grande parte os elementos do catolicismo.

Ao longo do séc. XVI a Reforma protestante vai conquistando o continente europeu, dividindo o mapa em três dimensões do protestantismo. Os adeptos do luteranismo (Alemanha, países Escandinavos, Prússia, Polônia), os calvinistas (França, Áustria, Hungria, norte da Itália) e os seguidores da Igreja Anglicana.

No entanto, no que se refere à história da educação o movimento da Reforma protestante não vai produzir mudança substantiva no trato pedagógico. É verdade que a Lutero, Melanchton, João Calvino e outros adeptos do movimento protestante emergente coube o mérito de serem pioneiros em pressupor a necessidade de disponibilizar a todos acesso à leitura e à escrita. No entanto, é também verdade que

a Reforma não fez ruir, imediatamente, a relação preceptor-discípulo, tal como se realizara até a época da Renascença. Pelo contrário, pretendeu estendê-la e reproduzi-la ao postular a transformação dos pais em preceptores, atribuindo-lhes a responsabilidade pela educação da prole. [...] Acentue-se, mais uma vez, a relação educativa continuava sendo de caráter individual (ALVES, 2007, s/p).

De outra maneira, como reação da Igreja Católica aos avanços do protestantismo, os

países da península europeia, Portugal e Espanha, além de grande parte da Itália e França, permaneceram fiéis à Igreja de Roma, tornando-se os grandes responsáveis pelo movimento conhecido por Contra-Reforma, hoje Reforma católica. “Os jesuítas apareceram como a força mais eficiente para salvar a igreja do ataque violento da Reforma respondendo ao desafio com a verdade moral, a disciplina e a reforma católica organizada” (SCAGLIONE, 2007, s/p). Nas palavras de Arnout e Rockstadter (2007):

O descrédito da instituição havia se tornado algo comum; ela começou a definhar em quase todos os setores e até mesmo a agonizar em outros. Nesse sentido, a Companhia de Jesus surgiu como o fruto dos próprios esforços da Igreja Católica em se reformar, bem como das pressões exercidas pela Reforma Protestante e pelas mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais que a Europa atravessava (Op.cit., p. 103).

Esta trajetória, ao mesmo tempo em que vai firmar as transformações político-religiosas no ocidente, indica o fio condutor da expansão político-econômica no processo das novas descobertas do séc. XVI, reforçadas nos séculos XVII e XVIII. Conseqüentemente, as relações de movimento identificadas no jogo de forças da Reforma protestante e da Contra-Reforma católica vão impulsionar ações criativas dirigidas pela diversidade de interesses e vontade política que orientam o modo de vida dos vários povos no ocidente. Neste sentido, a Ordem fundada por Loyola, cujo princípio fundamental foi o da obediência e respeito à hierarquia da Igreja católica, vai apresentar-se sob um conjunto de ações inovadoras à época:

Supressão do coro monástico; Não adotar hábito particular, o que era essencial para monges e frades medievais; Não ter religiosas a seu cargo ou sob sua direção; Prolongamento do noviciado e da formação literária e científica; Votos simples no fim do noviciado e da dilação por vários anos da profissão, especialmente da profissão solene (quarto voto ao Romano Pontífice); Supressão do sistema capitular; Voto de não aceitar dignidades eclesiásticas; Não ter penitências instituídas por regras; Universalidade dos ministérios apostólicos (Op.cit., p.107).

Neste sentido e atento ao olhar sobre a história da educação e da pedagogia, na Modernidade, verifica-se que entre reformas e contra-reformas (séc. XVI) e a reformulação da própria Igreja Católica, o contexto da educação escolarizada irá oscilar entre o conformismo imposto pela educação religiosa e as utopias pedagógicas que se identificam com a formação do homem perfeito:

a formação do homem-cidadão é de fato um momento central do equilíbrio social e se realiza sobretudo através de uma educação coletiva administrada pelo Estado e disciplinadamente aceita por todos os seus membros. É, em suma, a comunidade que forma o homem e não ao contrário (CAMBI, 1999, p. 273).

No século XVII, a partir das transformações sociais e culturais que a nova sociedade implantou, destaca-se a transição da cultura predominantemente rural e agrária para uma outra que se fez industrial e urbana, a escola moderna tende a se adaptar às novas exigências do mercado. As indústrias e fábricas necessitam de homens com uma formação que os qualifiquem a desempenhar funções especializadas no manuseio de equipamentos que se tornavam, dinamicamente, aperfeiçoados. Conseqüentemente, “o século XVII mudará profundamente os fins, os meios e os estatutos da escola, atribuindo-lhe um papel social mais central e mais universal e uma identidade mais orgânica e mais complexa” (CAMBI, 1999, p. 305).

A escola, século XVIII, ganhou um formato mais dinâmico, contudo será no século XX que irá abrir-se ao povo, à mulher, aos deficientes, de tal modo que se podem identificar mudanças expressivas na direção de escolas abertas às massas. É com o século XX que as políticas educacionais irão tomar corpo sob uma dimensão em que se pretende ser, simultaneamente, social (abertura aos direitos humanos), cultural, e economicamente pensada.

Com o século XX, outros problemas ganharam destaque no debate intrínseco à escola, melhor dizer, à educação escolarizada. Abuso e exploração sexual infanto-juvenil; prostituição, droga, violência física e moral são exemplos que marcam a contemporaneidade. No que se refere ao contexto didático e emprego de novas e mais sofisticadas tecnologias, a escola moderna será forçada a redimensionar sua atuação. A linguagem informatizada irá impor mudanças no comportamento social ultrapassando a dimensão escolar, influenciando o modo de estar em família e na sociedade.

A escola assume caráter político, comunga entre as mais variadas abordagens a idéia de ser lugar-comum em que se reproduzem ou se transformam concepções de homem, de sociedade. Este aspecto lhe delimita conotação de forças convergentes e divergentes com as quais se assinala sua mobilidade aparentemente contraditória. Portanto, “a escola reúne e desenvolve no seu interior relações de forças sociais, lutas político-pedagógicas e esforços que contribuem para a manutenção/transformação das condições sociais através das relações pedagógicas” (SANTIAGO, 1990, 23). Serve aos modelos mais conservadores em educação, próprios aos modos de controle do capitalismo, como emerge sob expressão de resistência revolucionária, confirmando “sua natureza contraditória [...] ao colocar-se a serviço dos interesses dominantes, pode também ser posta a serviço dos interesses dos grupos dominados” (Ibid.).

Um outro campo de intensa transformação cultural deu-se no trabalho, produzindo expressivos impactos sociais decorrentes das revoluções com que o homem se deparou ao

longo da construção de sua identidade, no processo de civilização ocidental. Como já mencionado, o estilo de vida deixa de ser fundamentalmente agrário e passará a ser administrado por uma consciência de desenvolvimento industrial. De modo semelhante, a organização da sociedade por classes sociais, com grandes pontos de divergências e conflitos de interesses, também acarretará em transformação na maneira de ser e estar do trabalhador durante todo o decorrer da Modernidade até o contemporâneo. Como ocorrera no contexto da família e da escola, as mudanças que as novas tecnologias vão impor às sociedades, irão repercutir influenciando a orientação e organização da força de trabalho do operário, tanto quanto as forças de dominação da burguesia. Torna-se mais complexo.

A criação do Estado, na Era Moderna, irá revolucionar a forma estrutural na qual o sujeito humano organiza a vida na sociedade. Deixa de ser feudal e se assume a condição estatal de convivências. Diferentemente da Idade Média, a Modernidade irá transferir o controle social que antes se encontrava centralizado na Igreja e Império, para o Estado. Esta transformação na estrutura organizacional, constituindo o Estado como promotor de normas e leis, determinando o formato político, econômico e social das relações entre os indivíduos, será condição fundamental para a reformulação dos meios de controle social. Este aspecto pode ser reforçado através das palavras de Cambi (1999).

O mundo moderno é atravessado por uma profunda ambigüidade: deixa-se guiar pela idéia de liberdade, mas efetua também uma exata e constante ação de governo; pretende libertar o homem, a sociedade e a cultura de vínculos, ordens e limites, fazendo viver de maneira completa esta liberdade, mas, ao mesmo tempo, tende a moldar profundamente o indivíduo segundo modelos sociais de comportamento, tornando-o produtivo e integrado (Op.cit., pp. 199-200).

Ao longo da Modernidade, próximo ao século XX, o Estado entrará em crise. Os conflitos gerados pelo avanço de desigualdades e de exclusão social vão dimensionar o processo econômico de globalização e fortalecimento do capitalismo. As Grandes Guerras, quando analisadas por Hobsbawm (1995), assim como as Revoluções que marcaram o século XX vão colocar, tanto os modelos econômicos quanto os elementos constitutivos que dão consistência ao Estado, em crise. A queda do socialismo, em 1989, como salienta Eric Hobsbawm, tal qual o fiasco em que se tornou o socialismo comunista stalinista e as formas de fascismos europeus, também vão se constituir em elementos fundamentais à compreensão do atual cenário social, econômico, político, cultural e educacional pelo qual todo o universo planetário se encontra na contemporaneidade.

As revoluções na modernidade, particularmente as revoluções burguesas, foram produtos de grandes movimentos gerados da reação dos setores mais marginalizados e

carentes da sociedade naquele momento histórico. Sobre isto, a revolução inglesa de 1648, como as revoluções americana e francesa, podem ser exemplos. Foram movimentos decorrentes de expressões sociais oprimidas dando início a rebelião contra injustiças promovidas por setores dominantes da sociedade. O que se assistiu foi a carência sempre presente de orientação educativa, muito distanciada da orientação oficial, buscando uma educação para a liberdade, presente nesses movimentos da população, com a finalidade de organizar a resistência a partir dos indivíduos, de suas singularidades, de seus desejos e aspirações. Em todos eles a liberdade é tida como categoria central - marca que se mantém nos movimentos sociais de hoje. A busca por liberdade presente nesses movimentos foi definindo um processo de educação para os direitos que, segundo Gohn (2005, p. 105), “é, sem sombra de dúvidas, o grande amalgama das ações populares. Ela possibilitou a construção de uma identidade sócio-cultural” destes mesmos movimentos.

Eis uma roda histórica na ciranda contextual sobre a dimensão popular ao longo da Antigüidade ao contemporâneo. Do século VIII a.C. ao XX d.C., popular foi tema que transitou articulado pelas expressões que exaltam resistências. Em alguns casos, resistência fora atrelada aos cantos poéticos, como instrumento político, racionalmente constituído. Popular, também reserva associação legítima contra a desigualdade social, que neste sentido, se faz defesa do indivíduo trabalhador.

O trabalho, identificado como dimensão do homem popular, vincula-se às descrições da ética e estética, por um lado e, por outro, define o modo pelo qual o indivíduo popular pode exercer função e mobilidade social. Trabalho e direito humano, trabalho e cidadania descortinam dialéticas constituídas no seio das relações humanas: opressão/liberdade; emprego/desemprego; direito/negação ao direito; cidadania/não-cidadania. Contudo, as ações que predominaram durante o processo de modernização da civilização ocidental, devem ser lembradas pela característica de supressão de um coletivo por outro. São pares definidos entre dicotomias que se arrastam pelas relações deformadas pela divisão social. Neste sentido, Nosella (2005, p. 244) vai afirmar que desde os tempos iniciais a civilização ocidental “foi marcada pela dicotomia entre o mundo da necessidade negócios e guerra e o mundo da liberdade ócio e filosofia, os homens da ação e os da contemplação, os homens escravos e os livres, os incluídos na cidadania e os excluídos”.

A educação orientada para o trabalho, sob esta perspectiva, em acordo com Paolo Nosella, expressa-se na tomada de decisão por pares dialéticos que definem posições ora contemplativa, ora ativa. De um lado, apresenta-se ajustada aos propósitos de uma economia dominante, global, orientada pela lógica taylorista. De outro, segue em sentido oposto,

exigindo novo conceito para trabalho.

Trata-se de uma questão que de muito vem influenciando a abordagem ocidental, o contemporâneo da Modernidade, adverte Nosella (2005). Refere-se a “um grande trauma [que] nos imobiliza: a constatação de que vivemos numa sociedade de trabalhadores sem trabalho, diante da qual estamos desesperados, vítimas de uma trágica sensação de ruína e desagregação [...], simplesmente homens inúteis, excedentes, excluídos” (Op.cit., p. 246/ênfase nossa) e que o conceito tradicional de trabalho já não dá conta.

Com Paolo Nosella, adentra-se na reflexão semântica de trabalho apontando a necessidade de se recriar seu conceito. Uma definição que transita dialeticamente pela ação fatigante e ócio produtivo. Que se pense a partir da superação conceitual “do trabalho como fadiga bruta para o ócio como mero descanso” para um outro conceito que, centralizado na “simbiose do trabalho criativo com o ócio produtivo” (Op.cit., 250) recrie a relação trabalho-emprego. Diante das novas tecnologias, a sociedade moderna, contemporânea, desenvolve problemas velhos associados aos novos. A falta de novas vagas de trabalho, por exemplo, sob a regência da complexidade moderna, “só será resolvido inventando outra sociedade que crie, ao lado dos tradicionais empregos, novas formas de distribuição de renda relacionadas a um novo conceito de trabalho” (Op.cit., 251). Vai exigir a superação das dicotomias entre os que pensam e os que fazem, entre os que mandam e os que obedecem, do mesmo modo que sejam superadas as diligências que impõem “aos jovens para que inovem, inventem e criem no trabalho” (DELAMOTTE, 2002, 95).

De forma contraditória, o trabalho que gera riquezas para a burguesia é, também, o que gera alienação para os trabalhadores. Dessa contradição, serão gerados os movimentos sociais pela organização dos trabalhadores, ora em sindicato, ora em associações ou mesmo cooperativas ou de outras formas, em que a educação popular se constitui como um espaço de destaque na organização e nos processos de estudos dos trabalhadores. Mesmo atualmente, a educação popular subsidiada pelas reflexões sobre trabalho e direitos humanos e cidadania mergulha neste contexto em que se identificam necessidades de adoção de posturas radicalmente críticas ao conceito tradicional de trabalho. Coloca-se, como instrumento de resignificação semântica, teórica, filosófica, mas também, política, social, econômica. Como nos sugere Delamotte (2002), o trabalho que se pretende é aquele que se opõe ao taylorismo, ao trabalho que se faz indiferente ao trabalhador. Portanto, o trabalho criativo apresenta-se como modo de produção que se expressa com sentido delimitado pela ação rigorosamente humana em respeito ao humano. Opõe-se aos modos de produção “baseada na opressão que produz alienação” (Op.cit., p. 99).

Noutro sentido, o popular como expressão de resistência, ao indicado pela lógica do trabalho criativo, guarda relação com movimentos populares, palco de contestação e lutas que repousam sobre meios de afirmação do povo. Portanto, afastando-se do plano individual, assume-se como condição política de um dado coletivo. Transcende a esfera de necessidades e interesses individuais e se articula como propósito coletivo. O trabalho como modo de produção da existência do trabalhador(a) de e com movimentos populares articula-se em dialética, cuja conotação de totalidade supera a dimensão da soma de cada uma das partes. O todo e o singular interagem como unidade que é simultaneamente sujeito e coletivo.

A educação adjetivada pela conotação popular converge na direção que identifica a opção filosófica, política, econômica, cultural de estar em sociedade como opção conscientemente crítica. Emerge como educação popular, pelo princípio de emancipação e propaga-se como projeto social em defesa da libertação humana. Como afirma Nosella (2005, p. 252), uma educação cujos “educadores são chamados a elaborar um novo estatuto pedagógico para orientar as atividades [...]” em educação.

A dimensão popular aqui apontada, desde a Antigüidade grega até o presente, nos ajuda a compreender os primeiros passos que direcionam nossa reflexão sobre fundamentos e princípios delimitados pela singularidade atribuída à educação popular. Uma educação com característica de resistência aos vários modos de opressão, doutrina, autoritarismos, ditaduras. Uma educação cujo adjetivo que lhe tem sido associado seja compreendido como dimensão filosófica de orientação humanista.

Com efeito, atendendo os limites da pesquisa, optou-se por focar a interpretação dos elementos fundantes da educação popular da América Latina ao Brasil. Nossa opção deu-se pelo reconhecimento da obra de Paulo Freire neste contexto.

2.2. Educação Popular na América Latina

A América Latina pode ser identificada através da criação de culturas de povos mestiços, consequência das colonizações espanhola e portuguesa. Rompe as Américas sob a força da pólvora e metal, da exploração comercial de produtos da terra e gentes. Emerge pela escravidão, pelo trabalho forçado, pela separação à força de famílias, crenças e culturas.

Neste ambiente de exploração, a educação segue dividida entre nobreza e povo. Semelhante ao que vinha sucedendo desde a Antigüidade, o continente americano será educado pelos mitos e ritos político, econômico e religioso da época. À nobreza e burguesias uma formação dominante, diferenciada e, nem por isso, democrática. Forjada de princípios

autoritários, a educação se fizera privilégio de alguns homens e, muito depois se abriu como direito social para todos os homens, mulheres e crianças. Ao povo, catequese, uma educação mantida pelas ordens religiosas e escravidão.

A educação popular que eclode nas Américas, ainda no século XIX, firmada no século XX, será influenciada por estes valores sociais e de cultura que, não sendo novos, expressam a condição de resistência e luta pela libertação popular. Nas palavras de Gadotti e Torres (1994, p. 8) “surge como alternativa político-pedagógica para confrontar-se com os projetos educativos estatais que não representavam ou até afetavam os interesses populares”. Suas características de resistência e confronto advêm da vida cotidiana, do trabalho campesino e posteriormente urbano, da experiência com produção artesanal à industrial. Nasce na oralidade e ganha maturidade na escrita e emprego de novas tecnologias.

Na virada do século XX ao XXI, a educação popular na América Latina continua delimitando expressões teóricas e práticas como instrumento de resistência e confronta as mais diversas formas de exploração, discriminação e negação da vida humana. Mantém-se fiel às utopias dos vários movimentos populares e de intelectuais que se envolveram com a causa popular. Trata-se de uma educação fundamentada na recusa dos modelos pedagógicos de orientação colonizadora, servil, dominadora. De outra maneira, delimita-se a educação popular pelos propósitos de libertação, justiça e respeito à diversidade cultural, étnica, religiosa.

Ao exemplo do que sucedeu em 1992, no Seminário Oficina sobre Educação Popular na América Latina e no Caribe, toma-se, aqui, os temas que condicionaram as reflexões em discussão de maneira a demarcar o campo prático deste marco que se constituiu como perspectiva educacional de homens e mulheres em situação de opressão:

ênfase nas condições gnosiológicas da prática educativa; a educação como produção e não meramente como transmissão do conhecimento; a luta por uma educação emancipadora, que suspeita do arbitrário cultural o qual, necessariamente, esconde um momento de dominação; a defesa de uma educação para a liberdade, precondição da vida democrática; a recusa do autoritarismo, da manipulação, da ideologização que surge também ao estabelecer hierarquias rígidas entre o professor que sabe [...] e o aluno que tem que aprender [...]; a defesa da educação como um ato de diálogo como descobrimento rigoroso, porém, por sua vez, imaginativo, da razão de ser das coisas; a noção de uma ciência aberta às necessidades populares e um planejamento comunitário e participativo. Enfim, o grande número de noções que fundam a educação popular como paradigma teórico, colocando-a num plano diferente da educação tradicional, bancária [...] (Op.cit.,1994, p. 9).

Estas noções também foram destacadas pelo *Programa de Sistematización de la Educación Popular en América Latina*, em 1991, quando se pretendeu discutir sobre “a

qualidade de processos educativos, as características da relação pedagógica e [...] a relação destas experiências com as políticas públicas” (DUBBELDAM, apud VAN DAM, MARTINIC e PETER, 1995, p. 8). Na ocasião, Van Dam, Martinic e Peter, ao introduzirem a temática *Educación popular: um breve recorrido histórico* identificaram a obra de Paulo Freire como marco referencial à história da educação popular na América Latina. Para os autores, a educação popular surge (nos anos de 1960) “como uma alternativa para a educação vigente, a qual se considerava um instrumento de dominação, que não dava resposta às necessidades e interesses dos pobres de América Latina” (Op.cit., 1995, p. 11).

Sobre este aspecto, Gadotti e Torres (1994) vão apontar preocupações referentes à fragilidade do discurso proveniente dos movimentos educacionais em educação popular no sentido da insuficiência argumentativa para “dar conta da ação [e dos] problemas que afetam as próprias práticas e sua especificidade no novo contexto social” (Op.cit., p. 320), frente à virada do novo século. Na opinião dos autores, foi consenso no Seminário que a educação popular teve seu discurso construído a partir de estruturas de dominação que dificultou a análise teórica dos problemas sociais constituídos no cotidiano. Isto foi verificado a partir da constatação de que a variedade de experiências apresentadas durante o Seminário, ao mesmo tempo em que apontava características de resistência, fizera-se sob a condição nodal de cada uma das experiências. Não se entrecruzavam entre si. Tratava-se de práticas isoladas de grupos distintos, unidos pelo reconhecimento de que as propostas de trabalhos evidenciavam ações educativas oriundas do repúdio às estruturas de dominação. Constatou-se, ainda, que as práticas educativas sublinharam “o desconhecimento existente sobre a qualidade dos processos de aprendizagem que transcorrem nestas experiências; a falta de sistematização e de investigação sobre as estratégias educativas implementadas e sobre seus resultados e impacto nos grupos populares com os quais se trabalha” (GADOTTI e TORRES, 1994, p. 320). Por conseguinte, havia de se pensar alternativas de modo a configurar argumentação teórica às experiências, de maneira a possibilitar fluxo filosófico de totalidade entre os discursos que passariam a entrecruzar na diferença das experiências.

Este aspecto, desde então, passou a estimular reflexões quanto à identidade das ações locais diante da educação popular, bem como, remeteu aos problemas identificados pela crise de paradigmas confrontados tanto pela descentralização do poder econômico e político da Igreja para o capital, quanto do capital para o homem. Doravante, em contrapartida, emergem discussões de fundo marxista orientando a dinâmica pedagógica das práticas educativas em educação popular na América Latina. Termos como democratização em repúdio ao autoritarismo militar, ao modo de implantação de políticas econômicas neoliberais, ou aos que

assinalaram na direção de identificar a pessoa popular como sujeito social, ator, protagonista nos movimentos sociais, vão emergir sob a condição de fundamentos e princípios da educação, como instrumento político que propicia uma outra disposição de sociedade, uma que seja democrática.

Para Scocuglia (1997) estas práticas educativas, no contexto da educação popular, tanto foram influenciadas pelas idéias marxistas e paulofreireanas, quanto pelo movimento da Escola Nova, no Brasil. Neste sentido, semelhante aos resultados a que chegaram Gadotti e Torres (1994) ou Van Dam, Martinic e Peter (1995) quando analisando o problema a partir do contexto da América Latina, de certa maneira, percebe-se a formatação de relações de conflito em contradição nas abordagens pedagógicas centradas no homem em oposição àquela que se projeta pela técnica; do socialismo que se opõe ao capitalismo; da educação libertadora que difere da bancária. Portanto, a educação popular, interpretada sob estas condições, perpassa pela intencionalidade que assume dimensão humana, socialista, libertadora, democrática.

A literatura contemporânea e as discussões resultantes do Seminário Oficina sobre Educação Popular na América Latina e no Caribe vão ressaltar esta perspectiva.

Referindo-se à educação popular e à construção de um novo discurso às práticas educativas na virada do século, Moacir Gadotti e Carlos Torres fazem crítica ao discurso ideologizado que marcou época nos anos 80. Para estes, a educação popular esteve associada a uma interpretação filosófica equivocada da leitura marxista, desenvolvendo uma centralidade funcionalista de base econômica. Este aspecto vai influenciar as práticas e reflexões dificultando a análise consistente do processo pedagógico. De um lado, a ideologização sobre educação popular esteve condicionada pela leitura marxista produzindo reducionismo histórico às ações educativas. Este aspecto dificultou, igualmente, a identificação de elementos expressivos das práticas pedagógicas de experiências em educação popular; de outro lado, escreveram Gadotti e Torres (1994, p. 320): “se entendeu a realidade apenas a partir da categoria macroestrutural em que o micro foi entendido como realidade homogênea e mera derivação ou reflexo do macro”.

Atualmente, as discussões têm tomado novo rumo desprezando os paradigmas essencialmente da “economia como princípio articulador das interpretações e coloca no centro a linguagem e a cultura” (Op.cit., p. 323). Estabelecem-se relação comunicacional em que vai prevalecer a condição de diversidade epistemológica nas negociações pedagógicas de orientação popular.

Com a mudança de paradigmas, em que pese atenção no foco da linguagem e cultura, em diálogo, os sujeitos/atores se engajam na elaboração de argumentos provenientes do

cotidiano, da realidade percebida, da política, da experiência, da ética. Fundamentam-se, os sujeitos populares, pelas bases de uma educação que se opõe aos determinismos decorrentes da Modernidade do século XX para o XXI. Exige, de todos e todas, empenho em discutir a particularidade do novo discurso sobre o novo agir. Remete-nos ao debate sobre procedimentos pedagógicos e educacionais, assim como aos princípios que deram sustentação no início das reflexões em educação popular, a “revalorização da cultura popular e a uma transformação social” (VAN DAN, MARTINIC E PETER, 1995, p. 11).

Como novo, tanto o discurso quanto a ação pedagógica e educacional decantam metodologias cuja pluralidade de quefazeres e situações didáticas demandam radicalidade práxisca articulada pelos fundamentos e princípios em educação popular. Adentram como condição política ressaltada pela intencionalidade do novo, como expressão da novidade, conduzindo questionamentos sobre o emprego das metodologias reduzidas ao formato de técnicas e “jogos de simulação e dinâmicas de grupos que se ocupam em um projeto de educação popular” (GADOTTI e TORRES, 1994, p. 324). Com isto, enfatizam as relações que se estabelecem quanto aos argumentos e à “lógica da metodologia da educação popular e os argumentos e lógicas do pensamento popular ou do grupo cultural com o qual se trabalha” (Op.cit., p. 325). Para estes, as discussões desenvolvidas durante o Seminário apontam na direção da implantação de metodologias que incentivam a participação, aproximando diversas formas de saberes, ao exemplo do popular e do científico.

Convergem, discurso e ação pedagógica/educativa, para metodologias de orientação práxisca e participativa. Expressam-se como necessidades de “uma verdadeira comunicação intercultural” (Ibid.) que, de acordo com Paulo Freire seja orientada, metodologicamente, por ‘situações limites’ e ‘inéditos viáveis’ de cada um e uma - educação em que o professor perceba-se, simultaneamente, educador-educando e os alunos, educandos-educadores.

A este respeito, a discussão recai sobre a relevância em proporcionar metodologias de ensino influenciadas pelas pesquisas que interrogam o pensar e agir em educação popular. Fundamentalmente questiona-se a formação dos educadores que lidam ou vão atuar neste contexto. Formulam-se críticas às metodologias que, carregando em si resquícios do condicionamento, teimam em expressar-se pela transmissão de saberes. Noutra direção, uma das dimensões estabelecidas pela intencionalidade atribuída ao novo discurso, a práxis metodológica é assumida como construção e transformação de saberes associados à autonomia. Articulam-se conhecimentos, ações e participação de grupos sociais populares “na solução dos problemas que afetam sua qualidade de vida e integração social” (Op.cit., p. 13).

Instala-se, assim, a discussão sobre representação das identidades culturais nas

interpretações do processo comunicativo. “Deste modo, na trajetória da interação entre educadores e educandos, transcorre uma verdadeira prática de negociação cultural e de interpretação dos conteúdos e procedimentos de trabalho” (GADOTTI e TORRES, 1994, p. 326). Interação elaborada sob a dinamicidade das relações constituídas pelos homens e mulheres em seu tempo histórico “como uma ação cultural, enfatizando a participação e organização de grupos populares para a solução de seus problemas cotidianos” (VAN DAM, MARTINIC e PETER, 1995, p. 11).

A educação popular, nestes termos, integra uma dimensão humanizadora do humano à transformação de saberes e autonomia. Exige a presença do sujeito humano no e com o mundo. Condição que nos remete ao entendimento de homem e mulher como “ser de relações e não só de contatos” (FREIRE, 1967, p. 39). De igual modo, nos remete ao propósito da busca incessante por uma educação emancipadora, autêntica, coletiva e, por isso mesmo, democrática.

Neste sentido, a educação popular se constitui expressão de cultura. Pretende sistematizar o pensar e agir dos sujeitos sob orientação da resistência aos abusos e privações, sobre qualquer forma de exclusão social. Trata-se da implantação de metodologias que instiguem a vontade de aprender a decidir sobre desenvolvimento local, sem perder a dimensão do global. Significa, ainda, a expressão de uma educação centrada na valorização do direito, da justiça ética para todos e todas (já nos propunha Hesíodo). Uma educação que possa “incidir no desenho e execução das políticas sociais nas sociedades animadas por um profundo processo democratizador de suas instituições” (GADOTTI e TORRES, 1994, p. 331).

Uma educação promotora da liberdade e autonomia que esteve presente em movimentos sociais, considerando as lutas sociais do século XIX aos dias de hoje, ao exemplo das lutas de escravos, os processos de surgimento do movimento das sociedade e associações mutualistas. É expressiva a lista de movimentos com tais características como a primeira greve de escravos-operários do Brasil, em Ponta de Areia, no Rio de Janeiro, em 1857. A busca por liberdade e autonomia foi movimento presente na Luta da Associação Tipográfica Fluminense para libertar escravos; nas lutas pela Eleição Direta em 1855 até ao movimento mais recente das Diretas Já; a revolta das vassouras, no Paraíba do Sul; Lei do Ventre Livre; Movimento dos Quebra-Quilos; Revolta de Canudos; Movimento Republicano; Revolta da Vacina; Revolta dos Marinheiros (revolta da chibata); Organizações de trabalhadores – associações, sindicatos, comunidades de base, movimento estudantil; as lutas pela Redemocratização do País; movimentos mais recentes pela terra, para citar alguns.

Movimentos estes, com uma especial prática educativa, que segundo Gohn (2003, p. 163), “levam à formação de uma contracultura, ou seja, uma cultura em que há uma ruptura com a alienação, com a cultura dominante...”. Momentos em que indivíduos adquirem seus próprios passos, tornando-se sujeitos de sua própria história.

Pode-se, com isto, especular sobre as questões que se apresentam em aberto neste início de novo milênio. Qual a atualidade da educação popular? Faz sentido a permanência do discurso e prática da educação popular na história recente da América Latina, Caribe e Brasil?

Estas são questões que serão retomadas no quarto Capítulo, frente à interpretação das produções em educação popular apresentadas nas reuniões anuais da ANPEd/GT-06. Pelo momento, adentra-se no debate constituído na Conferência Internacional sobre Educação de Adultos.

Educação popular: V CONFINTEA

No contexto da América Latina e Região do Caribe o debate sobre os rumos e tendências da educação popular para o século XXI tem sido objeto da Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA).

Em todas as edições da CONFINTEA fica delineada a proposição de aproximar os interesses comuns entre os povos que formam a América Latina e o Caribe, na direção de consolidar o desenvolvimento de sociedades mais democráticas. A V Conferência, de acordo com Brusa (apud UNESCO-CEAAL-CREFAL-INEA, 2000, p. 203), destaca-se pela reflexão sobre “a construção de uma nova cidadania baseada na participação e garantia de uma educação de qualidade a toda a população”; destaca-se, ainda, pela “necessidade de impulsionar uma cultura e educação, em que a paz, a tolerância e a igualdade de oportunidades sejam aspectos que estejam no fazer e quefazer da Educação de Jovens e Adultos” - EDJA²⁸ (BRUSA, 2000, p. 203).

Em sua quinta edição, a CONFINTEA constituiu-se marco histórico às reflexões sobre

²⁸ Na apresentação do relatório da V CONFINTEA (UNESCO-CEAAL-CREFAL-INEA, 2000, p. 13), referente à Reunião Preparatória, afirma-se: “*allí se confirmó que la categoría ‘educación de adultos’ ya no da cuenta de su referente y que ‘educación de jóvenes y adultos’ (EDJA) es una denominación más precisa para designar un tipo de educación donde los jóvenes son la mayoría y un lugar desde donde se pueden generar nuevas oportunidades sociales para el conjunto de las generaciones excluidas del sistema educativo regular*”. No Brasil, ficou convencionado a sigla EJA, aqui adotada.

De acordo com Brusa (2000), na V CONFINTEA os jovens começam a ser considerados atores sociais com particularidades próprias, diversificadas, apontando necessidades e realidades diferentes da do adulto. Essa discussão foi orientada pelo princípio da democratização da educação na perspectiva de superar a exclusão educativa. O debate considerou a educação como um instrumento de formação capaz de levar os jovens a responderem às exigências do mundo do trabalho e a exercerem uma cidadania ativa e consciente.

políticas públicas em educação de jovens e adultos na América Latina e Caribe. Ampliou-se o cenário da educação de adultos envolvendo jovens que não tiveram a oportunidade de acesso à escolarização durante o período regular de ensino. Este aspecto vai ser confirmado na medida em que pesquisas em educação e juventude apontam na direção do aumento crescente de jovens em idade produtiva destituídos de formação apropriada ao desempenho técnico-profissional. Verificava-se, ainda, a distância entre financiamento de escola formal e a não-formal. Estes aspectos vão chamar atenção no circuito de desenvolvimento político-social na América Latina e Caribe. A consequência desta problemática será observada no âmbito das produções propostas na V CONFINTEA, de tal maneira, que ao invés de chamar-se educação de adultos, como o era nas edições anteriores, assumia-se a denominação Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Na ocasião, a EJA fora designada como ambiente favorável à criação de novas “oportunidades sociais para o conjunto das gerações excluídas do sistema educativo regular” (UNESCO-CEAAL-CREFAL-INEA, 2000, p. 13). Neste sentido, a Declaração de Hamburgo (V CONFINTEA) expressa a localização da educação com jovens e adultos “como parte importante de uma educação ao longo de toda a vida, como direito humano básico e como uma das chaves do séc. XXI” (Ibid.), formalizando a legitimidade da cidadania para todos e todas. De certa maneira, revivem-se as primeiras interpretações sobre a dimensão popular associada à educação. Guarda, mesmo que longínqua sua temporalidade, característica dos cantos da Antiguidade grega entoados por Hesíodo. Remete-nos ao passado convidando à recriação, em tempo futuro, de uma educação popular com jovens e adultos orientada pelos princípios de trabalho, direito e justiça para todos.

Nesta mesma direção, Brusa (2000) referindo-se à necessidade da abertura de vagas na educação de adultos aos jovens, o fez respaldado na certeza de atribuir ao conhecimento, na Modernidade contemporânea, importância fundamental à transformação social. Mais que isto, de acordo com Alberto Brusa, neste panorama político de globalização “o conhecimento adquire hoje mais do que nunca um lugar estratégico, sendo um requisito essencial garantir que todas as pessoas tenham as mesmas oportunidades de acesso ao mesmo. Hoje mais do que nunca deve ser patrimônio de todos e não apenas de uma elite da sociedade” (BRUSA, 2000, p. 202). O conhecimento como bem coletivo e democrático é direito social reservado às culturas que se produzem em libertação. Neste caso, não apenas reservado aos mais ricos economicamente, mas, um direito de todos e todas.

Sob a perspectiva da juventude, e neste contexto, a educação popular, na América Latina e Caribe, expressa a vontade política de, reconhecendo a inserção destes jovens

cidadãos, preservar práticas educativas orientadas aos interesses e necessidades que lhes é singular enquanto coletivo. A educação, neste sentido, deve convergir com ambas as demandas (jovens e adultos) proporcionando ações de incentivo à inovação, às ações criativas, flexibilizadas pelas singularidades que compõem a totalidade do popular.

Este aspecto da educação não se apresenta reduzido à juventude, mas se estende a todas as representações de excluídos(as) do acesso e práticas educativas de qualidade em dimensão popular. Trata-se de posicionamento político-filosófico que delimita práxis educativa a todos e todas as gentes, sem exceção. Não fora à toa que a V Conferência, dando continuidade aos trabalhos desenvolvidos nas edições anteriores, destaca o debate articulado pela relação educação popular e questões indígenas, ou as de expressão étnica, de gênero, da mulher. Seja numa ou noutra direção, cada uma das conotações de sujeito em educação popular encontra-se associada pelo entendimento elaborado sobre ética, cultura, direitos humanos, cidadania, reformas políticas e sociais, assim como metodologias em educação.

Os problemas sociais, objeto da resistência e confronto da educação popular, identificados na V CONFINTEA, expressam lugar de práticas educativas orientadas pelo ideal libertador em contraponto às práticas autoritárias. Uma educação como instrumento de resistência e transformação social que adota pressupostos teóricos de democratização frente aos casos de discriminação, opressão, que negam a vida humana em tempo moderno-contemporâneo. Às Conferências foi atribuído contexto político de resistência e confronto à diversidade sectária, dominante durante a Idade Média e modernidade, de maneira a repensar e redirecionar ações pedagógicas ao novo século.

Neste sentido, o pensamento paulofreireano foram assumidos e divulgados na V CONFINTEA, difundindo os princípios da educação libertadora com o propósito de espalhar-se pelos continentes, superando as fronteiras da América Latina e Região do Caribe. De modo geral, na América Latina e Caribe, a educação libertadora fora assumida como marco na trajetória política de educação de jovens e adultos, expressão da educação popular. Esta perspectiva também foi resgatada por Van Dam, Martinic e Peter (1995), Bezerra e Rios (1995), Brandão (2002) quando se referem à trajetória histórica e política da educação no Brasil dos anos 50 e 60. Na ocasião, Paulo Freire implantava a educação de adultos, inicialmente no SESI (1947-1958), posteriormente no Movimento de Cultura Popular (1960-1963) e no Serviço de Extensão Cultural (1962-1964), na cidade do Recife.

Dentre os vários temas abordados durante a V CONFINTEA dois nos chamam atenção pela relação com a temática em apreciação e os elementos essenciais da obra de Paulo

Freire²⁹: a questão da alfabetização de jovens e adultos e, aquela que se refere aos direitos humanos e cidadania. Trata-se de temas transversais a todos os demais, como gênero, etnia, desenvolvimento, trabalho, entre outros cujas especificidades apresentam-se como requisito fundamental à ação criativa. Motivo pelo qual se passa a abordá-los ressaltando a essência dialética que aqui é assumida como princípio político atribuído à educação popular.

Educação de Jovens e Adultos

A primeira temática identificada, alfabetização de jovens e adultos declara sua relevância pela crítica anunciada historicamente e que na V Conferência se faz revisitado: a “violação aos princípios de igualdade entre os seres humanos e ao direito fundamental da educação, reconhecido como condição básica para o cumprimento de outros direitos” (RIVERO apud KALMAN, 2000, p. 73).

Atento a este aspecto, sublinha-se a importância reconhecida pelos integrantes da V CONFINTEA de que as práticas educativas mediadas pelos fundamentos e princípios da educação popular, designada pela sua característica de resistência, enfrentamento e democratização, fossem ampliadas aos diversos recantos da população constituída de jovens e adultos marginalizados por motivos sociais, econômicos e culturais.

Historicamente as políticas de alfabetização e educação básica de jovens e adultos marginalizados foram atreladas ao entendimento de que a habilidade de ler e escrever demandaria cultura e desenvolvimento aos indivíduos. Como tal e por extensão, a sociedade também seria desenvolvida. Neste sentido Kalman (2000) lembra que os anos 1960 foram focados por este mesmo equívoco. Acreditava-se, naquela época, que se caracterizava

por uma vinculação direta da alfabetização e da educação básica de adultos com as possibilidades de desenvolvimento das sociedades e dos indivíduos. Pensava-se que a alfabetização resultaria no enriquecimento cultural das pessoas, um maior acesso a ampla e maior participação nos processos democráticos e, por sua vez, no desenvolvimento econômico, na prosperidade e na estabilidade sócio-político (Op.cit., 74).

Com os anos setenta, a educação popular passa a ser associada ao contexto da educação de adultos, tendo em vista seu caráter de contestação ao “Estado e a suas políticas econômicas, sociais e educativas” (Op.cit., p. 75). A educação popular, repudiando ideologias

²⁹ Esta condição posta tanto durante o Seminário Oficina sobre Educação Popular na América Latina e no Caribe quanto nas CONFINTEAs apresenta-se, aqui, especialmente relevante, pois trata-se de argumento com o qual se justifica a opção pela obra de Paulo Freire como expressão significativa à educação popular.

conservadoras e tradicionais de educação, contrária aos regimes autoritários e ditatoriais impostos à educação, apresentava-se como perspectiva crítica e instrumento transformador à superação dos desafios sociais que marcaram época nas políticas públicas da América Latina e Região do Caribe entre os anos 70 e 80.

Neste período, comenta Kalman (2000), a educação popular encontrava-se sob dois problemas: “de um lado, surgem organizações que buscam fortalecer a situação da população frente às condições econômicas adversas, acentuadas em vários países pelos golpes militares. Por outro, se encontram importantes campanhas de alfabetização” (Op.cit., p. 75). De um lado a educação mantida pelos interesses dominantes da burguesia e de outro, e comumente mantida pelas organizações não-governamentais (ONGs), uma educação voltada ao povo mais pobre e marginalizado. Encontrava-se a educação, contida nos movimentos dialeticamente contrários, manutenção do poder e transformação do modo de controle social.

Na verdade, nem os anos 50 e 60, ou mesmo os 70 e 80 vão se constituir em novidade quando se pensa a partir da ampla trajetória histórica declinada com o capitalismo. O que sugere mudança neste cenário pode ser interpretada pela força das novas tecnologias. O modo de trabalho e exploração da força produtiva humana apresenta-se como exemplo expressivo. Na mediada em que assistíamos a saída do homem do campo na direção da cidade, assistíamos, também, sua migração do tipo trabalho agrário para o industrial; do artesanal para o massificado. Nas palavras de Nosella (2005), se intensificavam as dicotomias que fragmentaram o conceito de trabalho e sectarizaram distinções “entre os homens das *épea* (palavras) e os das *erga* (ações) [...] separando o mundo da liberdade do mundo da necessidade; o mundo do ócio do mundo dos negócios; os cavaleiros dos camponeses” (Op.cit., p. 245/ênfase nossa).

A educação dominante, tradicionalmente conservadora, continua direcionando sua intervenção para a formação de jovens e adultos a serem incorporados pela indústria. De outro modo, a educação popular movimentando-se contrária a esta abordagem, se expressa como instrumento político às ações educativas influenciadas pela compreensão da necessidade de “conscientização das maiorias para promover a transformação da sociedade” (Op.cit., p. 76). Provavelmente esta seja uma das novidades que emergira com a EJA, uma educação popular transcendendo a dimensão mecânica da palavra falada e escrita, constituída no diálogo político como princípio.

A EJA, orientada pela perspectiva popular, diferenciando-se das postuladas nas políticas públicas, de controle estatal, predominante na América Latina e Região do Caribe, transcorre como expressão criativa de educadores e educadoras convencidos do papel da

educação como um dos instrumentos de transformação das sociedades. Kalman (2000) chama atenção para os vazios deixados pelos governos, ineficientes no trato com a disponibilidade de acesso ao ensino público e de qualidade para todos e todas durante a juventude. De acordo com a autora, são destes vazios que a educação popular erguer-se, apresentando-se como processo autêntico de reivindicação e luta pelos direitos humanos, respondendo à sociedade civil sob a perspectiva da democratização da educação. Conseqüentemente o que está em causa é a superação do discurso formado pela associação feita entre democratização do acesso e reais possibilidade de transformação. Superando a disposição política de acesso, dispor, também, da permanência numa educação de qualidade, situada pelos interesses e necessidades dos trabalhadores, dos homens e mulheres marginalizados pela pobreza, por todos e todas os(as) excluídos(as) da educação formal.

Por esta razão, pretende-se com as metodologias de ensino desenvolvidas a partir dos propósitos da educação popular, uma alfabetização de jovens e adultos continuada, centrada na “busca da solução de problemas com a sobrevivência e a qualidade de vida” (Op.cit., p. 79). Uma educação centrada nos problemas do cotidiano e realidade local, nas suas causas e conseqüências e, que represente a manifestação consciente de homens e mulheres convencidos de sua função de sujeito, protagonistas em transformação social.

Doravante, a alfabetização que se encontra no interior das discussões da V CONFINTEA reivindica atenção para o convívio a partir das diversidades humana e situacional. Exige postura horizontal entre os educadores e educandos, como assinala Freire (1967; 1987) ao propor uma educação problematizadora, dialógica e autêntica.

A alfabetização em educação popular revela, com isto, uma face rigorosamente ética. Uma face que se estende pelo reconhecimento do homem e da mulher como sujeitos de histórias e culturas. De sujeitos que agem comprometidos socialmente com a valorização da pluralidade de idéias e ações voltadas ao mais profundo respeito à vida, à humanização do humano.

Por conseguinte, transita-se no movimento de superação conceitual que, por muito tempo, condicionou reflexões em alfabetização entendida sob a lógica do acesso à cultura escrita, falada e do controle sobre a informação. Descortina-se numa outra compreensão de alfabetização. Como sujeitos de cultura, o processo de alfabetização encontra-se sediado tanto no domínio das linguagens quanto na formação política em respeito à vida, à produção humana. Não se esgotando no domínio da palavra escrita ou falada, mas ultrapassando-o, o processo de alfabetização vai estabelecer relações com uma cultura dinâmica, ao longo da vida, estreitamente articuladas pelos fundamentos e princípios democráticos. Caso contrário,

nada há de novo no contexto da educação voltada aos homens e mulheres marginalizados pela pobreza.

Desta maneira, o processo de alfabetização frente aos fatores econômicos, socioculturais em situações de exclusão, influenciando negativamente a construção da identidade da pessoa popular, quedaria num abismo sem precedentes conduzindo todos e todas ao flagelo social. Para reverter este quadro os processos de socialização e aprendizagem devem configurar-se como uma atividade transformadora. Noutro sentido, a educação tende a declinar na direção da exclusão dos direitos civis, políticos e sociais (MARSHALL apud CARVALHO, 2004) do povo. Afastar-se-ia do propósito da educação popular e fundar-se-ia na indiferença da valorização ética dos direitos humanos para todos e todas as gentes.

Educação popular e direitos humanos

Na atualidade, os problemas do passado recente apresentam-se como problemas do cotidiano. As sociedades, em dimensão planetária, submetidas ao declínio do socialismo e fortalecimento do capitalismo, observam o erguer da globalização redirecionando a maneira de ser e estar dos povos. A violência, a exploração do trabalho infantil, sexual, a discriminação racial, religiosa, cultural, política, assim como desemprego, fome, miséria extrapolaram as fronteiras dos países menos favorecidos economicamente e se estendem, lentamente, na direção das nações mais ricas, globalizam-se neste início do novo séc. XXI.

Juntamente com estes problemas vão emergir iniciativas de superação na direção de utopias orientadas pelo desejo de transformação social. É neste sentido que Paulo Freire (1967) vai reivindicar educação como instrumento de superação revolucionária. Uma educação que, como nos propôs, em seu sentido mais amplo, deve constituir-se como um dos meios favoráveis à possibilidade de transformação deste cenário social. Esta discussão não passa à revelia do debate sobre educação e direitos humanos. Adverte-nos sobre a atualidade da educação popular.

Não foi por menos que a V CONFINTEA, com o tema *Educacion, ciudadania, derechos humanos y participacion de las personas jovens e adultas*, coordenado por Carlos Zarco, abriu discussões exaltando a importância da educação como expressão de cidadania e respeito aos direitos humanos. Para o autor “a educação cidadã aparece hoje como uma das ênfases para a construção das sociedades [...] que nos leva a identificar a formação cidadã como uma necessidade e um aporte fundamental na recriação de nossa sociedade” (Zarco, 2000, p. 143). Com isto, Zarco reivindica discussões sobre os problemas decorrentes da

educação forjada pelas variadas formas de colonização, de exploração do trabalhador e, em seu lugar, propõe educação cidadã.

Delimitando os parâmetros da EJA a partir dos constituintes da formação cidadã e de valorização dos direitos humanos, ao exemplo do que fizeram Paulo Freire (1967), Gadotti e Torres (1994), Van Dam, Martinic e Peter (1995), Kalman (2000), entre outros, Carlos Zarco indica o homem como sujeito, protagonista de sua história na educação, na sociedade, na vida política, tomando decisões comprometidas com o social. Uma educação cidadã articulada a EJA e afinada com a busca incessante de autonomia, da compreensão autêntica e crítica acerca dos direitos humanos.

Conseqüentemente, ao mesmo tempo em que centra o quefazer da educação popular na pessoa humana, exige-se das ações educativas e pedagógicas metodologias, estratégias, (re)significação de conteúdos, objetivos e sistema de avaliação, nova orientação em respeito à cidadania e direitos humanos. Transforma-se, pelo ritmo da práxis educativa popular, o modo de ser e estar de homens e mulheres em relações.

Guiando-se por esta expectativa, os procedimentos de ensino-aprendizagem não deveriam se apropriar de práticas dominantes, mesmo que ajustadas aos propósitos da educação popular, tendo em vista o risco de conduzi-la à reprodução das ações conservadoras em educação. A EJA formada no interior da educação popular, exige práxis democrática; exige homens e mulheres conscientes de sua luta em libertação. Daí não fazer sentido endossar o discurso dicotomizado que mantém a divisão de classes sociais referindo-se à educação de pobres para pobres, ou de ricos para ricos.

A educação cidadã reverte esta fragmentação do ensino, transcendendo como educação centrada nos homens e mulheres em busca coletiva pela melhoria da qualidade de vida. De acordo com Paulo Freire, uma educação que reúne todos e todas numa busca por ser mais coletivamente.

No entanto, a realidade social na América Latina e Região do Caribe vem se apresentando outra. Predominam práticas tradicionais de educação pouco ou quase nada habilitadas a lidarem com a diversidade local e global a que jovens e adultos têm sido submetidos, constata os integrantes na V CONFINTEA.

Neste contexto a educação popular continua atual, na medida em que se assumem os propósitos identificados por Zarco (2000) lembrando o trabalho de Willy J. Stevens (1999³⁰):

continuar com a democratização de nossos países; lutar frontalmente contra a

³⁰ STEVENS, Willy J.. Desafios para América Latina. Ed. Taurus. México D.F., 1999.

pobreza e a desigualdade social; superar as lógicas de violência privada e de delinquência organizada; seguir aprofundando a promoção dos direitos humanos; fazer avançar os processos de reconciliação nacional e de justiça contra os crimes massivos que têm sacudido nossos países; consolidar a integração econômica regional; vinculação, como região, com a economia capitalista mundial com suas atuais tendências de luta entre blocos e predomínio dos capitais transnacionais e financeiros; crescente comércio e consumo de drogas na América Latina e Caribe; conservação do meio ambiente (Apud ZARCO,2000, pp. 145-146).

O tema da educação cidadã, no contexto da V CONFINTEA, ganha relevância na medida em que se reconhece a necessidade de estabelecer vínculo entre políticas sociais e educacionais submetidas aos princípios de uma educação pela democratização dos espaços e da qualidade de vida humana. Afirma Zarco (2000, p. 147):

a cidadania não se esgota na esfera política do voto e na igualdade formal ante a lei; também implica outras dimensões, como as referidas à coesão social, a equidade na distribuição das oportunidades e os benefícios, e à solidariedade no senso das sociedades complexas e diferenciadas. A cidadania democrática impõe aos sistemas educacionais o desafio de transmitir, em forma eficiente e equitativa, o domínio dos códigos necessários para a participação cidadã e o desempenho produtivo.

Conseqüentemente, a EJA encontrará estratégias que forneçam elementos à reflexão sobre o ensino-aprendizagem dos direitos humanos, coordenado pela lógica da participação ativa e crítica de todos e todas envolvidos(as) neste cenário de educação popular pela transformação social. Uma educação voltada, também, à “resolução pacífica dos conflitos. A erradicação dos prejuízos culturais e das discriminações mediante uma educação intercultural³¹” (Op.cit., p. 148).

Nesta direção, os participantes da discussão na V CONFINTEA sobre a temática educação, cidadania e direitos humanos, vão referir-se ao Relatório Jacques Delors através dos quatro pilares para a educação do século XXI: aprender a conhecer; aprender a ser; aprender a fazer e aprender a conviver. Exaltam, contudo, o quarto pilar identificando os elementos necessários à educação cidadã. Nomeadamente, os elementos que estão reservados à aprendizagem do diálogo e do trabalhar junto; a construção dos saberes necessários à vida em sociedade, a viver com o outro e não para ou contra o outro. Referem-se ao processo educacional articulado com “a construção de cidadanias como construção de sujeitos” (ZARCO, 2000, p. 158).

Desta feita, a educação cidadã em que pese o respeito aos direitos humanos,

³¹ “Os temas da educação e da cidadania aparecem hoje como macroconceitos multidimensionais na linha do pensamento da complexidade e da contradição proposta por Edgar Morin. São conceitos holísticos que se articulam com uma multiplicidade de contradições, dimensões, sensibilidades e enfoques” (Zarco, 2000, pp. 151-152).

distanciando-se dos parâmetros da educação dominante, associa-se desde sua origem aos fundamentos e princípios da práxis educativa de orientação popular. Afirma-se pelos mesmos elementos constitutivos da educação popular, exaltando a dimensão ética estabelecida pela busca coletiva e democrática de ‘ser mais’ coletivamente.

2.3. Educação popular no Brasil

No Brasil, semelhante ao que sucedera com países da América Latina, a educação inicia e se fortalece sob a tônica da divisão de classes instituída pelo controle social, motivado pelo jogo de interesses político, econômico e religioso. De início, durante a fase de colonização e parte do Império (1759³²), a educação em terras brasileiras será condicionada pelos ideais inicianos, de uma Europa em crise político-religiosa. À época, nas Novas Terras, nativos, colonos, padres e negros roubados da Pátria África se misturavam movidos por antinomias radicalizadas que vão direcionar a base da formação social brasileira, uma sociedade que se fizera miscigenada pela força da pólvora, do chicote, do metal.

Entre os dominantes, colonos e padres de várias ordens religiosas, ambos tomados pelo desejo de se fazerem prevalecer sobre as terras recém apresentadas ao continente europeu. Com fins semelhantes e ações diversificadas, colonos e padres vão se impor criando e recriando maneiras de ser e estar na nova sociedade. São partes de um mesmo todo que irão se constituindo pela formatação de posições contrárias delimitadas na construção-desconstrução-nova construção de culturas; na aculturação dos povos indígenas submetidos a novas culturas e de negros crucificados na escravidão.

O percurso da educação nacional brasileira, neste período, sugere sentido contrário ao incentivo das ações pedagógicas e políticas que foram reconhecidas como fundamentos e princípios da educação popular, durante as reuniões do Seminário Oficina sobre Educação Popular na América Latina e no Caribe ou nas cinco edições das CONFINTEA's no século XX. Nem podia ser diferente. Sua constituição política caminhava em direção oposta aos valores de uma sociedade intencionada na América Latina e Região do Caribe quase 500 anos depois. A transição político-econômica que condicionou a independência no Brasil explica, de certa maneira, as contradições formuladas acerca do processo de libertação da Colônia à nação independente. Semelhantemente, vai explicar a continuidade das grandes diferenças sociais e manutenção do modelo escravocrata, uma vez que os segmentos populares

³² Quando o Marques de Pombal expulsa os jesuítas de todas as terras portuguesas (o Brasil por extensão).

permaneciam ausentes nas decisões políticas no Brasil Imperial³³. Estas diferenças no campo político-econômico vão interferir no modo e modelos da educação à época. Desde o *Ratio Studiorum* à criação das primeiras escolas, ou mesmo com as reformulações do espaço educacional, do Império às Repúblicas, a educação nacional irá ser influenciada pelos contrários delimitados nos movimentos de interesses de classes. Do mesmo modo, irá contribuir para a criação de novas maneiras de pensar e fazer educação no país.

Eclodem, como instrumento de resistência e confronto político-pedagógico, propostas educativas outras que aquelas instituídas no interior do Estado brasileiro. Emerge a educação popular motivada pelos ideais republicanos, com movimentos de ‘entusiasmo pela educação e otimismo que vão dar forma às idéias pedagógicas na Primeira República. Emerge a educação popular tomada pelos indicadores de contestação de um “sistema político elitista”, lembra-nos Ghiraldelli Jr. (1990, p. 16). Uma educação que, dirigida pelas elites, pelas “oligarquias instaladas localmente nos estados e ministrada crescentemente por professoras ainda imbuídas da mentalidade tradicional de uma sociedade escravocrata” (Kulesza, 2003, p. 151), permanecia externa aos trabalhadores.

O fato é que a educação popular, ao longo da trajetória histórica nacional, emerge sob várias dimensões. Dentre elas a escolarização pública, o acesso de mulheres e crianças, a disposição de atendimento aos portadores de deficiência e negros revelam faces do autoritarismo que condicionou práticas pedagógicas e políticas na educação do povo brasileiro.

Neste contexto, a educação introduzida pelo debate que resultou na Lei do Ventre Livre (1871³⁴), mesmo que guardando elementos do autoritarismo que dirigiu a colonização e independência brasileira registra movimento de contraposição a favor do processo de libertação de homens e mulheres na história da cidadania brasileira. À época a burguesia nacional movimentava-se pela instrução popular “para treinar e disciplinar a mão de obra com vistas às novas relações de trabalho” (SCHELBAUER apud KULESZA, 2003, p. 147) que, aos poucos, será “substituída pela educação, popular e nacional, tendo em vista a formação dos cidadãos para a nova ordem social que se anunciava”, complementa Kulesza (Ibid.). Este aspecto pode ser considerado característica fundamental à educação popular - conduzir

³³ Neste sentido Beisiegel (2004) lembra as palavras de Caio Prado Jr. em *História econômica do Brasil* (1995): “Na falta de participação direta das massas nesses processos, o poder é todo absorvido pelas classes superiores da ex-colônia... [complementa Celso Beisiegel] e os interesses dos grupos dominantes prevalecem, sem contestações, nos arranjos políticos subseqüentes” (Op.cit., p. 46/ênfase nossa).

³⁴ Celso Beisiegel (2004, p. 54), neste sentido vai referir-se às Constituições de 1923 e 1924, assim como a Lei de 1827 como instrumentos jurídicos que vão dar legitimidade à “afirmação das necessidades de instrução do povo”.

movimentos em busca da superação desta realidade histórica, em defesa da transformação social -, dir-nos-ia Paulo Freire.

Sem perder o foco da intencionalidade anteriormente selecionada, aquela que versa sobre evidências históricas em educação e olhar voltado para a elaboração de fundamentos e princípios da educação popular, pode-se apontar características de semelhança entre a Antiguidade e o Moderno - que no caso específico da realidade brasileira, não se fez diferente. Entre Homero e Hesíodo pairam antinomias, limites teóricos com os quais é possível diferenciar as razões de uma e outra maneira de se pensar e agir em educação. Neste sentido, distingue-se uma educação voltada para a nobreza, para o clero e, mais recente, associada aos interesses das burguesias, dos mais afortunados economicamente, de uma outra perspectiva cuja característica esboça contraposição a este modelo dominante. Uma educação centrada nos contornos da poesia que conta e canta o ser popular. Uma educação a ser desenvolvida nas práticas pedagógicas sob movimento de resistências na defesa de ideais democráticos às sociedades.

Sob esta perspectiva política associada à educação, tomado pela clareza do contexto brasileiro dos anos 1960, Paulo Rosas (1986³⁵) indicava educação como “um poderoso instrumento de fortalecimento das estruturas e valores estabelecidos pelas classes dominantes. Talvez [escreve o autor] por isso mesmo, por conhecerem seu poder, tanto maior quanto sirva, contraditoriamente, à propaganda e ao proselitismo, as classes dominantes a temem” (Op.cit., p. 19/ênfase nossa).

A educação popular emerge, neste ambiente, como contrário que se opõe aos modelos de educação tradicionalmente dominantes, fazendo revelar sua face na existência da humanidade. Erguia-se sob o objetivo de “desenvolvimento pleno das potencialidades da pessoa, [... numa] inevitável vocação dialética [...] autoquestionadora, [...] autofágica. [...] obrigatoriamente, anticonservadora” (Ibid./ênfase nossa). No entanto, não se deve esquecer que seus passos foram iniciados no interior de políticas autoritárias de controle e repressão social, como expressão da dialética das relações humanas. Afinal, desde o período colonial quando a educação fora direcionada à catequese dos povos nativos, ou durante o Império, destinando educação aos filhos da nobreza, ou ainda, no contexto republicano em que a educação voltava-se para a nova burguesia, as decisões que orientaram projetos educacionais jamais se distanciaram dos interesses dominantes do capital. A educação brasileira esteve, durante toda sua trajetória, condicionada entre movimentos fechados e abertos à ampliação,

³⁵ Mesa redonda realizada na ocasião da 32ª Reunião Anual da SBPC, sobre *Educação Popular, Nordeste, Início dos Anos 60*, sob o patrocínio da ANPEd, Rio de Janeiro (1980).

redução ou negação de acesso e gozo de direito social, político e civil à população que se constituía povo brasileiro.

Não há dominantes sem dominados, opressores sem oprimidos, assim como não há educação popular sem uma face antinômica dominante. Co-existem nos jogos de forças contrárias. Por este mesmo motivo a dimensão popular associada às práticas educativas vai exigir clareza metodológica que a diferencia de qualquer outra lógica atribuída à educação. Não padece pelos córregos da história como perspectiva ultrapassada, caduca, pela mesma razão que torna presente os modelos de educação mais conservadores, bancários para Paulo Freire. Sua atualidade deve-se à manutenção de políticas públicas espelhadas na exploração, na normatização das desigualdades sociais.

A educação, seja popular ou tradicionalmente dominante, apresenta-se, antes de tudo, como escolha humana de homens e mulheres que definem valores, símbolos, conceitos, culturas, que os pretendem sua própria hegemonia. Por conseguinte, declina-se como opção, consciente ou alienada, de criação e recriação do modo de estar em relações, na sociedade.

Desta compreensão, à educação será atribuído significado condicionado por elementos de base teórica que lhe proverá sentido e sustentação argumentativa³⁶. Formam-se pares dialéticos delimitados pelos contrários concorrentes nas hegemonias: autonomia-submissão, radicalidade-sectarização, organização-manipulação, libertação-dominação. Desta maneira, sendo uma questão de opção humana, a educação e as práticas educativas transitam nas relações sociais, políticas, econômicas, religiosas como expressão de fundamento, de identidade teórica e epistemológica. Transitam definindo relações de homens e mulheres entre si, com o mundo e com os outros. Como consequência das decisões tomadas, das opções referentes ao modo de pensar e agir, a educação ora se faz conservadora, erguida pelos ideais dominantes, ora se posiciona sob uma outra dimensão, que aqui se entende como dimensão popular.

No entanto, esta distinção teórico-epistemológica conferida à educação popular, nem sempre fora bem aceita ou compreendida ao longo da história da educação brasileira. Para alguns estudiosos da pedagogia, a educação popular sequer pode ser assumida como uma abordagem pedagógica. Para estes, diz-nos Carlos Brandão: a educação popular

³⁶ Contudo, não se deve esquecer que o emergir da ‘educação do povo’, aquela a que se referia Celso Beisiegel como ‘instrução do povo’, mesmo revelando sua face revolucionária, na história educacional brasileira, não inicia a partir do povo, das massas, dos segmentos populares. Desde “a interrupção da obra educacional dos padres jesuítas, as iniciativas voltadas à instituição e ao desenvolvimento de serviços do ensino acessíveis aos homens do povo partiram, sobretudo, dos Poderes Públicos” (BEISIEGEL, 1984, p. 66). “As idéias de educação popular e as tentativas de sua implantação no Brasil não aparecem, pois, como um produto da emergência de aspirações educacionais entre os habitantes; [...] é algo que as elites responsáveis pela evolução da sociedade se propunham levar às massas do país” (BEISIEGEL, 2004., p. 55), confirma o autor.

foi apenas uma espécie de derivação ou desvio ideológico da pedagogia. Tudo o que se reúne em torno de seu nome representou uma diversificada e efêmera experiência, em algum momento cheia de idéias e pobre em práticas, ocorridas marginalmente no Brasil e em outros cenários da América Latina, entre o começo dos anos sessenta e o final de alguma década próxima (BRANDÃO, 2002, p.137).

Ainda com Carlos Brandão três outras posturas podem ser apontadas entre os educadores quando se referem ao significado de educação popular. Uma em que se agrupam aqueles que “reconhecem uma certa, ou mesmo uma relevante importância cultural para a educação popular” (Ibid.), neste caso associam-na ao campo dos *movimentos sociais* mais do que ao da educação. Há um outro grupo que data os anos 60/70, e os condicionam às idéias de Paulo Freire. Estes entendem a educação popular como algo estacionado no tempo em que o Brasil esteve, politicamente, minado pela dimensão populista de governo. Uma fase rica em propostas educativas orientadas ao povo, é verdade, mas que ficou no tempo, condicionada pelos movimentos de estudantes, de intelectuais universitários, assim como por alguns políticos engajados no campo da resistência em defesa da cidadania.

Por fim, uma terceira postura pode ser notada entre os que, diferentemente dos anteriores, compartilham a perspectiva de que a educação popular “possui uma história mais longa, mais fecunda, mais polêmica e bastante mais diversificada” (Op.cit., p. 141). Para estes, existe “um lugar pedagogicamente visível e culturalmente legítimo para a educação popular. Um lugar entre outros, não um momento realizado da história, mas no correr de toda a sua trajetória inacabada” (Ibid.). Continua Carlos Brandão:

A educação popular não foi uma experiência única. Não algo como um acontecimento situado e datado, caracterizado por um esforço de ampliação do sentido do trabalho pedagógico a novas dimensões culturais, e a um vínculo entre a ação cultural e a prática política. A educação popular foi e prossegue sendo a seqüência de idéias e de propostas de um estilo de educação em que tais vínculos são re-estabelecidos em diferentes momentos da história, tendo como foco de sua vocação um compromisso de ida-e-volta nas relações pedagógicas de teor político realizadas através de um trabalho cultural estendido a sujeitos das classes populares compreendidos não como beneficiários tardios de um *serviço*, mas como protagonistas emergentes de um ‘processo’ (BRANDÃO, 2002, pp. 141-142/ênfase do autor).

Postura esta que expressa compreensão à educação orientada pela “história do homem do povo que busca a afirmação da sua identidade, que luta pela sua organização”, comenta Gonsalves (1998, p. 215). Nesta direção, pode-se imaginar uma história da educação popular no Brasil, anterior, durante e posterior aos anos 60, sem, contudo, deixar de exaltar a relevância que estes anos tiveram marcando, com intensidade, o cenário da educação popular

brasileira. Nas palavras de Moacyr de Góes (1985), um tempo em que a história brasileira esteve delimitada pelas faces atribuídas ao populismo, escreve o autor:

No Brasil o populismo foi ‘revolucionário’ em 1930; ‘bonapartista’ em 1937; nacionalista e antiimperialista de 1950 a 1954; desenvolvimentista no final dos anos 50; moralista em 1961; nacionalista e sindicalista até a sua queda em 1964. [...] Sem condições políticas para se transformar no popular, o populismo, em 1964, deixou a cena para o novo Estado tecnocrático-civil-militar. Os novos tempos serão comandados pela tradicional classe dominante, agora com mais uma proposta de modernização (Op.cit., 10).

Mas esta é uma outra questão...

O Brasil de 1945 a 1964

A discussão que nos interessa de perto, aquela em que nos coloca diretamente na busca por elementos da educação nacional brasileira delimitando a criação da educação popular, ao mesmo tempo em que perpassa pelas veredas das pedagogias, fez-se sob a disposição dos direitos humanos e cidadania.

O período que se estende de 1945 a 1964, no Brasil, pode ser descrito como o tempo das primeiras experiências políticas que demarcaram a trajetória embrionária de democracia em toda a história do País. Pela primeira vez o voto popular terá espaço na política pública nacional. Ao povo será conferida atenção ampliando sua condição de pessoa social. Trata-se de um período de ascensão das camadas mais pobres, dos trabalhadores, sobretudo, urbanos, aos direitos políticos. Por esta razão, pareceu-nos fundamental ao debate sobre significado, fundamentos e princípios da educação popular brasileira, introduzi-la a partir deste cenário político representativo da formação da sociedade brasileira.

Antes (1930-1945), com a primeira fase de Getúlio Vargas no centro do poder do Estado brasileiro, assistia-se vingar direitos sociais através da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)³⁷ e implantação de um governo ditatorial porém de linha populista³⁸.

³⁷ Nesta época, a CLT ficou direcionada aos direitos dos trabalhadores da indústria e comércio, o que só a partir de 1963, com a legislação de sindicalização rural, puderam os trabalhadores do campo contar com a abertura aos direitos sociais e políticos. Contudo este período durou pouco tempo. Em 1964, o Golpe Militar colocava o Brasil em novo rumo, instaurava-se a ditadura militar.

³⁸ Carvalho (2004) destaca a atuação do prefeito do Rio de Janeiro, Pedro Ernesto, pela inauguração do que “se chamou no Brasil e em outros países da América Latina, sobretudo Argentina e Peru, de política populista [...]”. Na prefeitura da capital buscou o apoio da população pobre das favelas, dando-lhes pela primeira vez a oportunidade de participar da política” (Op.cit., p. 105). “O populismo [...], implicava uma relação ambígua entre os cidadãos e o governo. Era avanço na cidadania, na medida em que trazia as massas para a política. Mas, em contrapartida, colocava os cidadãos em posição de dependência perante os líderes, aos quais votavam lealdade pessoal pelos benefícios que eles de fato ou supostamente lhes tinham atribuído. [...] A cidadania que daí resultava era passiva e receptora antes que ativa e reivindicadora” (Op.cit., p. 126).

Contudo, será entre os anos de 1945 a 1964 que o povo brasileiro será tomado pela conotação política de direitos e cidadania. De certo modo, uma inversão na ordem lógica dos direitos humanos, afirma Carvalho (2004) tomado pela referência de T. A. Marshall³⁹. No Brasil a ascensão das camadas populares aos direitos e cidadania teve seu trajeto orientado por um governo de ditadura que se fizera travestido de popular. Desde a implantação do Estado Novo, com intervenção militar, o Brasil vai ser sediado por uma política dividida pelos interesses da oligarquia, e daqueles defendidos pelos mais radicais ‘tenentes’ que tornaram a ‘Revolução de 30’ uma realidade nacional. O populismo varguista, na sua trajetória histórica, vai estabilizar o envolvimento da população pela aparência, em que a cidadania era muito mais passiva do que verdadeiramente ativa.

Nesta época, Getúlio Vargas conduzia o Governo sob a bandeira contra o comunismo, impondo decretos presidenciais. “Pregava o desenvolvimento econômico, o crescimento industrial, a construção de estradas de ferro, o fortalecimento das forças armadas e da defesa nacional” (Op.cit., p. 107) e, sob o ponto de vista econômico, radicalizara no nacionalismo criando a siderúrgica de Volta Redonda e o Conselho Nacional de Petróleo⁴⁰. Sua bandeira econômica se fizera na direção do fortalecimento do movimento nacionalista tanto de mercado de trabalho quanto do consumo das camadas mais populares e pobres do País.

O Estado Novo, autoritário sob a condução de Vargas vai, simultaneamente, reprimir o povo e abrir espaço ao mesmo povo. De um lado, inibia qualquer forma de movimento popular sob o modo de greve (o que não quer dizer que não havia, mas que inibia) ou resistência contrária ao projeto político-econômico que implantara e, de outro, “misturava repressão com paternalismo, sem buscar interferir exageradamente na vida privada das pessoas” (Op.cit., p. 109), favorecendo melhorias na qualidade de vida dos mais pobres da sociedade brasileira.

³⁹ Para Marshall (apud CARVALHO, 2004), na Inglaterra, o desenvolvimento da cidadania se deu no sentido dos direitos civis, aos políticos e, só depois emergem os direitos sociais. De acordo com o autor, isto implica em uma ordem lógica e não apenas cronológica. “Foi com base no exercício dos direitos civis, nas liberdades civis, que os ingleses reivindicaram o direito de votar, de participar do governo de seu país. A participação permitiu a eleição de operários e a criação do Partido Trabalhista, que foram os responsáveis pela introdução dos direitos sociais” (Op.cit., pp. 10 e 11).

⁴⁰ O nacionalismo econômico implicou em disputa política entre liberais interessados na manutenção da exportação de minério e exploração por capital internacional do petróleo e o governo cuja direção tomada alimentava os propósitos da ampliação do mercado oferecendo vagas de trabalho e uma economia de fortalecimento do capital interno. Este aspecto foi incisivo na redução do poder das oligarquias centralizando as decisões políticas e econômicas em unidade nacional. As disputas políticas em torno do petróleo mais especificamente, sobre o direito de extração, distribuição e seu monopólio por empresas estatal ou multinacional, teve seu debate até a promulgação de lei pelo Congresso em 1953, criando a Petrobrás, empresa estatal e conferindo-lhe “o monopólio de toda a prospecção, extração e refino do petróleo, ficando aberta ao capital privado, inclusive estrangeiro, apenas a distribuição” (CARVALHO, 2004, p. 130). O movimento gerado em volta da Petrobras tornara-se o maior símbolo nacionalista e antiimperialista, provocando amplos debates e participação da opinião pública.

Com isto ganha simpatia e apoio dos trabalhadores que vêm em Getúlio Vargas, não importando a condição paternalista de governo, “o estadista que se tinha aproximado do povo, que lutava pelo povo, que se identificava com o povo. Era o grande benfeitor, o *pai dos pobres*” (Op.cit., p. 125/ênfase do autor). Com Vargas, o Estado ganha dimensão de maior aproximação do povo – “se a sociedade civil era reconhecida como desigual, todos são iguais no Estado. É assim que consolidou a tendência generalizada de aceitar o Estado como democrático, apesar de ser autoritário”, afirma Wanderley (1980, p. 70).

Os anos de 1930 a 1945, portanto, foram anos que delimitaram inovações sociais aproximando o governo do povo. No entanto, poucos avanços se puseram na direção política de acesso aos mais pobres da população nacional brasileira. Nos últimos anos de governo, a economia entrará em colapso, a recessão tomará dimensões catastróficas com uma inflação que vai chegar aos 140%.

O Brasil dos anos 1930 sofrera as repercussões da queda da bolsa de valores de Nova York (1929), forçando êxodo rural para as cidades, introduzindo mudanças no contexto econômico brasileiro. O que era essencialmente um país agrário, com uma cultura de campo, do grão, irá assumir-se como país em desenvolvimento industrial. Aos poucos deixará de pensar em produção artesanal para incorporar o estilo de produção em massa. Estamos numa fase da história brasileira que pode ser identificada como momento de forte crise econômica da cafeicultura, pela saturação do mercado local brasileiro e mundial, “acarretando a queda de nossas exportações de café, ao mesmo tempo em que a crise geral fez cessar a entrada de capitais” (ROMANELLI, 1986, p. 47) estrangeiros, reduzindo a condição de importação e exportação de produtos para o e do Brasil. Este será um dos aspectos que irá provocar a “transferência do setor tradicional para o moderno, [...], da era agrícola para a industrial” (Ibid.). O mercado será contagiado por este descompasso econômico.

No campo político não há efetiva participação do povo nas decisões de governo. Estas permaneceram sob o controle central e ditatorial implantado com Getúlio Vargas.

Referente aos trabalhadores do campo, a história nacional vai assinalar abandono varguista quanto à cidadania e aos direitos humanos. Não há mudanças nas relações de poder entre coronéis e trabalhadores camponeses. As mudanças se deram nas cidades. Na ocasião, diz-nos Romanelli (1986), “a política liberal do Governo é substituída por um dirigismo estatal que favoreceu a indústria” (Op.cit., p. 50). Uma luta travada entre os interesses da burguesia tradicional e os da nova burguesia, prevalecendo aqueles que se formaram em torno da nova sociedade urbana e industrial. Todavia o rumo tomado pelo governo varguista terminou por favorecer, de uma forma especial, a classe popular dos trabalhadores da

indústria, os operários.

Nesta direção, um dado que parece ser expressivo à formação da classe operária brasileira, é o fato da redução da imigração estrangeira para o Brasil. Isto nos coloca diante da diminuição da mão-de-obra estrangeira e aumento da contratação de uma força de trabalho nacional, constituindo uma mão-de-obra industrialmente brasileira em sua grande maioria (entre 1920 a 1940).

No campo da educação, em que se disponibiliza a dimensão social dos direitos humanos, este período representou o desejo de reforma entre uma significativa parcela da intelectualidade pedagógica brasileira. Destacam-se as iniciativas dos que pensaram a Escola Nova, influenciada pela abordagem pragmática de John Dewey, entre eles Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e Lourenço Filho. Na ocasião, pretendia-se um ensino adaptado ao contexto moderno em que prevalecia a indústria, por um lado, por outro, erguia-se um movimento de expansão do direito à educação elementar para todos, indícios de mudanças que se impuseram durante os governos seguintes.

Com Dewey a escola passava a ser reconhecida como espaço em que a aprendizagem segue rumo à democracia, à cidadania coletiva e, como tal, inserida na expectativa de compartilhar com transformações na sociedade. Implica numa interpretação política do papel da escola transferindo o interesse e motivos da criança para o centro do processo de aprendizagem, valorizando, com isso, a pluralidade e o ensino voltado ao aprender a aprender.

Para Dewey a escola apresenta-se como lugar privilegiado de crianças orientadas ao aprender a pensar cientificamente, de aprender a solucionar problemas “segundo procedimentos verificáveis e a projetar soluções operativas” (CAMBI, 1999, pp. 553-554).

A educação nacional tomara outra direção. Até então, prevalecia a perspectiva tradicional ajustada aos interesses da alta sociedade e governo. Agora, emergia o novo⁴¹ transgredindo politicamente as manobras do império e curvando-se aos ideais republicanos, nomeadamente à elite nacional intencionada em proporcionar uma educação pública voltada para a formação do trabalho industrial. Uma educação técnica sob a denominação de modelo fordista.

Entretanto, o cenário brasileiro entrava em nova crise econômica e política. Findava a primeira fase de Getúlio Vargas na presidência e assumia Eurico Gaspar Dutra.

⁴¹ Neste sentido, as Constituições de 1923 e 1924, assim como as Leis de 1827 e 1871, ainda no período do Império, nunca se constituíram em realidade. As idéias articuladas pela intenção de ampliar o acesso da educação (instrução do povo) para todos os cidadãos permaneceram no plano das utopias e irrealismo histórico. Contudo, diz-nos Beisiegel (2004, p. 64), “esta educação que se impunha às imaginações enquanto dimensão necessária da utopia era, também, o instrumento de preparação dos homens para a construção da nova sociedade” que aos poucos toma assento na República de 1954 a 1964.

Entre 1946 a 1950, época em que culmina com nova eleição e reeleição de Getúlio Vargas à Presidência da República, dar-se-á a Constituição de 1946 confirmando as conquistas sociais que haviam consagrado o primeiro governo de Vargas. Serão mantidos, também, alguns dos direitos já adquiridos no campo cívico e político: liberdade de imprensa, de organização política (sob a forma de partidos⁴²), eleições para presidente da República, senadores, governadores, deputados, prefeitos e vereadores.

Com Getúlio Vargas (reeleito, 1950) o Estado brasileiro será caracterizado pela prática política populista e nacionalista contando com o apoio de trabalhadores e seus sindicatos, além de setores institucionais de orientação nacionalista (Exército, empresários e intelectuais, além do próprio Partido Trabalhista Brasileiro criado pelo mesmo Presidente), condicionado pelos últimos meses de seu primeiro governo.

Nesta segunda fase, Vargas vai conviver com inevitáveis conflitos entre as frentes que haviam se aliado para elegê-lo, defendendo propósitos outros e pouco favoráveis aos objetivos do novo governo. Vai, principalmente, enfrentar entraves políticos entre seus aliados e a oposição. De um lado os nacionalistas, de outro os liberais contrários ao Estado Novo. Entre os nacionalistas propunha-se a defesa pelo fortalecimento do capital interno, do monopólio estatal de exploração e refino do petróleo, assim como de outros produtos de recursos básicos, como água, energia elétrica, minérios, se constituindo em prioridade de governo.

Para esses, os inimigos eram entreguistas, pró-americanos, reacionários, golpistas. Do outro lado estavam os defensores da abertura do mercado ao capital externo, inclusive na área dos recursos naturais, os que condenavam a aproximação entre o governo e os sindicatos, os que queriam uma política externa de estreita cooperação com os Estados Unidos. Os oponentes eram por eles estigmatizados como comunistas, sindicalistas, demagogos e golpistas (CARVALHO, 2004, p. 129).

Neste contexto, provavelmente o populismo varguista tenha sido o estopim, senão o mais eminente elemento de conflito político entre os nacionalistas e oposição. Com João Goulart no Ministério do Trabalho e atuando diretamente com os sindicatos, cria-se impasse exigindo de Vargas posicionamento que conduzirá conspirações à sua derrubada na presidência da República.

Na ocasião, defendendo a permanência de Goulart no ministério, Vargas faz “discurso emocional em que dizia aos trabalhadores que eles no momento estavam com o governo, mas no futuro seriam o governo” (CARVALHO, p. 130). Cíveis e militares das Forças Armadas

⁴² De todos os partidos políticos, apenas o Partido Comunista do Brasil (1922) teve seu registro caçado em 1947. De acordo com Carvalho (2004), Luís Carlos Prestes teve sua indicação de secretário geral imposta desde Moscou, a partir de 1930 quando aderira ao comunismo. Suas posições representavam ameaças ao governo à época.

exigem a renúncia de Vargas. Este movimento de inquietações políticas levou Vargas ao suicídio em 1954.

Um governante autoritário, mas que soube conduzir o povo sob uma perspectiva política trabalhista populista ao mesmo tempo em que se fazia paternalista. Mas isto não interferiu no reconhecimento da população constituída, principalmente, pelos trabalhadores populares. O aumento do salário mínimo em 100%, indicado pelo ministro João Goulart foi o grande estopim, pondo fim a Era Vargas.

Após a morte de Getúlio Vargas a política nacional passou por momentos de fortes tensões. Elegiam-se para a presidência e vice-presidência, Juscelino Kubitschek e João Goulart, respectivamente. Sem a presença do ditador populista, no entanto, pela eleição de Kubitschek, considerado por muitos uma varguista, várias tentativas de golpes políticos contrários à posse do novo presidente eleito (1955) foram planejadas, mas sem sucesso. Sobre este aspecto, escreve Carvalho (2004, p. 132)

Apesar da oposição civil e de revoltas militares, a habilidade do novo presidente permitiu-lhe dirigir o governo mais dinâmico e democrático da história republicana. Sem recorrer a medidas de exceção, à censura da imprensa, a qualquer meio legal ou ilegal de restrição da participação, Kubitschek desenvolveu vasto programa de industrialização, além de planejar e executar a transferência da capital do Rio de Janeiro para Brasília [...]. Foi a época áurea do desenvolvimento, que não excluía a cooperação do capital estrangeiro.

A perspectiva nacionalista com Juscelino Kubitschek será influenciada pelas idéias de desenvolvimento econômico discutidas no interior da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) e trazida para o Brasil pelo Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB⁴³). Neste sentido, a participação de Álvaro Vieira Pinto, Guerreiro Ramos, Hélio Jaguaribe, além dos já citados anteriormente, irá demarcar posições científicas à nova cultura econômica e política de governo. Se junta, a esses a atuação de Goulart promovendo a elevação real do salário mínimo em índices elevados, o que evidenciava a participação dos sindicatos no governo. Estes aspectos logo serão alvos das críticas ao novo modo de governo.

Via-se com Kubitschek desenvolvimento em todas as áreas dos direitos humanos e cidadania. A exceção se deu no caso dos trabalhadores rurais. Como sucedera na época varguista, não o fora diferente com Kubitschek. Dificilmente poderia ter sido. Sua base política estava constituída pelos integrantes do Partido Social Democrático (PSD) e do Partido

⁴³ “Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), órgão criado em 1955, ligado ao Ministério da Educação. (...) Contando com intelectuais de prestígio, como Guerreiro Ramos, Álvaro Vieira Pinto e Hélio Jaguaribe, buscou elaborar uma ideologia nacionalista e difundir-la por meio de cursos e conferências. Aos poucos se tornou um dos alvos prediletos dos ataques da direita e mesmo dos liberais conservadores” (Carvalho, 2004, 133).

Trabalhista Brasileiro (PTB), ambos criados por Vargas. De uma e de outra maneira, encontrava-se Kubitschek apoiado pelos proprietários de terras do meio rural (sitiados nas oligarquias) e por representantes da classe operária e sindical cujos interesses estavam centrados na vida urbana e trabalho industrial. Constituía-se num jogo de forças em que não interessava aos trabalhadores urbanos e sindicatos intervir associando-se às causas dos trabalhadores rurais. Estes permaneciam fora da política nacional. Seus direitos permanecerão inalterados. Sem direitos políticos e sindicato, os trabalhadores rurais irão passar todo o governo de Kubitschek externos às decisões políticas.

De qualquer maneira, as mudanças que foram implantadas na indústria e no meio urbano, ao final do governo de Juscelino Kubitschek, estavam aumentando o descontentamento dos nacionalistas mais extremistas na direção de uma ação pela força, pela conspiração que, no entanto, salienta Carvalho (2004), “Kubitschek teve o mérito de encerrar em paz seu mandato e passar a faixa presidencial ao sucessor. Nesta mesma direção escreve Andrade (1989, p. 18):

Apoiava-se dialeticamente nas forças da oligarquia, dominantes no PSD, nas massas populares, ligadas ao PTB, e ao mesmo tempo de confiança aos reclamos da burguesia urbana, industrial, criando um clima de confiança e otimismo. Seu prestígio só foi desgastado pela inflação em elevação constante.

Em 1960 é eleito Jânio Quadros⁴⁴. Em janeiro de 1961 toma posse o novo presidente. Em agosto deste mesmo ano renuncia tornando o governo mais curto da história brasileira.

A renúncia de Jânio Quadros aceita pelo Congresso repercutiu levando o país a momentos de grande turbulência. Os ministros militares não aceitavam a permanência do vice-presidente eleito, João Goulart. As forças populistas e políticos de esquerda que apoiavam o varguismo, juntam-se ao comandante do III Exército exigindo a permanência de Goulart, fundamentados na legalidade constitucional.

Desta crise resultou um curto período em que o Brasil foi governado sob a condição de parlamento. Em 1963 o Congresso estabelece plebiscito e seu resultado levou ao poder da presidência João Goulart. Até 1964 vários movimentos políticos tiveram o fortalecimento do dinamismo de suas ações. Várias greves foram desenvolvidas na direção de uma sociedade mais democrática e popular. A União Nacional dos Estudantes (UNE) articula-se com o

⁴⁴ Jânio Quadros, apoiado pela União Democrática Nacional (UDN), derrota o general Henrique Lott candidato dos partidos PSD e PTB. Contudo, tendo em vista a Constituinte de 1946 que considerava eleito os candidatos de maior número de votos e não pela articulação política partidária, será eleito para vice-presidência João Goulart. Configurava-se inédito às eleições a composição de um governo com dois representantes de posições antagônicas.

Comando Geral dos Trabalhadores (CGT), muitas vezes apoiados pelo Ministério da Educação e estudantes universitários, exercendo manifestações políticas. Nesta mesma direção, parte da Igreja Católica vai afastar-se de “sua tradicional posição política reacionária e investia no movimento estudantil, no movimento operário e camponês, na educação de base” (CARVALHO, 2004, p. 138).

A partir da UNE, foram criados vários grupos de expressão cultural, predominantemente formados por músicos, que misturavam *shows* com propaganda de ideais reformistas. “O ISEB promovia conferências e edições baratas de livros de conscientização política” (Ibid.), difundindo o nacionalismo. O Brasil fervia!

Em consequência da evolução dos direitos políticos e dos movimentos de apoio ao trabalhador do meio urbano e rural, “pela primeira vez na história do país, excetuando-se as revoltas camponesas do século XIX, os trabalhadores rurais, posseiros e pequenos proprietários entraram na política nacional com voz própria” (Ibid.) em 1955, sob a bandeira nordestina das Ligas Camponesas. Aos poucos os trabalhadores rurais vão conquistar espaços, provocando euforia (pavor), entre os grandes proprietários de terras e a direita extrema. Este aspecto vai ser acirrado quando os movimentos passam a reivindicar reforma agrária.

Neste sentido,

o presidente achava-se imprensado entre os conspiradores de direita, que o queriam derrubar, e os setores radicais da esquerda, que o empurravam na direção de medidas cada vez mais ousadas. Incapaz de determinar um curso próprio de ação, cedeu afinal à esquerda e concordou em realizar grandes comícios⁴⁵ populares como meio de pressionar o Congresso a aprovar as *reformas de base* (Op.cit, 141/ênfase do autor).

Era a ‘gota d’água’ para os militares conservadores. O Brasil perdia suas cores e tingia-se de vermelho, diziam estes. O discurso de Goulart de 30 de março aos suboficiais e sargentos das Forças Armadas, na opinião de Tancredo Neves (deputado líder do governo na Câmara) e Raul Ryff (Secretário de Imprensa da Presidência), era um equívoco político que iria aguçar as revoltas dos oficiais militares conduzindo à luta armada, lembra Elio Gaspari. O discurso fora pronunciado, escreve Gaspari (2002) citando o pronunciamento do presidente João Goulart:

Se os sargentos me perguntassem – estas são as minhas últimas palavras – donde surgiram tantos recursos para campanha tão poderosa, para mobilização tão violenta contra o governo, eu diria, simplesmente, sargentos brasileiros, que tudo isto vem do dinheiro dos profissionais da remessa ilícita de lucros que recentemente

⁴⁵ “O primeiro grande comício foi realizado no Rio de Janeiro em março de 1964. Era sexta-feira dia 13” (CARVALHO, 2004, p. 141).

regulamentei através de uma lei. É do dinheiro maculado pelo interesse enorme do petróleo internacional (GASPARI, 2002, p. 64)

E continua:

Se quiserem saber quais as cores que presidirão as reformas que serão realizadas, basta olhar a túnica de comandantes e comandados do nosso Exército, da nossa Aeronáutica, da nossa Marinha, da Polícia Militar. E ali, em cada túnica, encontrarão o verde-oliva que é verde da bandeira brasileira. O azul da Aeronáutica e da Marinha, que é azul da bandeira brasileira. É com essas cores, verde, amarelo e azul, que faremos as reformas (Op.cit., 65).

Não admitirei o golpe dos reacionários. O golpe que nós desejamos é o golpe das reformas de base, tão necessárias ao nosso país. Não queremos o Congresso fechado. Ao contrário, queremos o Congresso aberto. Queremos apenas que os congressistas sejam sensíveis às mínimas reivindicações populares (Ibid.).

Terminava dizendo:

As forças progressistas deste país podem estar tranqüilas, e especialmente tranqüilas, depois de ouvirem ao longe e assistirem pela televisão esta memorável assembléia. Ninguém mais pode se iludir com o golpe contra o governo, contra o povo (Op.cit., 66)

No início de abril de 1964, o Brasil encerrava sua fase mais dinâmica de experiência democrática. João Goulart se refugiara no Uruguai e o Brasil fora tomado pelas Forças Armadas interrompendo as ações populares de conscientização dos direitos civis, políticos e sociais para o povo brasileiro.

Será neste processo de formação da cidadania nacional que a discussão sobre a dimensão popular em educação, anteriormente objetivada, fortalece seus fundamentos e princípios. Os anos de 1950 a maio de 1964, quando se deu o golpe militar, serão palcos de

grande dinamização da sociedade civil [com] a presença de grupos, organizações e movimentos sociais populares que, em suas práticas econômicas, políticas e ideológicas, apresentam e vêm apresentando elementos novos e fascinantes no sentido de uma crescente democratização (WANDERLEY, 1980, p. 62).

A educação popular, pelas suas práticas político-pedagógicas, produzirá grandes inovações às relações sociais, sistematizando e difundindo novo contexto educacional aos sujeitos constituídos nas classes populares⁴⁶. Democracia e libertação serão temas correntes nas práticas educativas desenvolvidas nos movimentos populares, redefinindo o “conteúdo do seu significado a partir das práticas das classes populares”, afirma Wanderley (1980, p. 67), referindo-se ao debate sobre democracia na América Latina nos anos 1960.

⁴⁶ O termo classes populares, aqui utilizado no plural, tem a intenção de, associando-se às palavras de Luis Eduardo Wanderley, delimitar a representação dos vários agrupamentos de sujeitos nela compreendidos: “o operariado industrial, a classe trabalhadora em geral, os desempregados e subempregados, os indígenas, os funcionários, os profissionais e alguns setores da pequena burguesia” (WANDERLEY, 1980, p. 64).

Com isto posto, passemos à reflexão sobre a educação popular durante os últimos anos de governo populista no Brasil de modo a consubstanciar possíveis interpretações semânticas sobre a dimensão popular em educação e, com estas, adentrarmos na apropriação do significado de criatividade em educação popular. Para tanto, duas questões foram elaboradas: Que significados podem ser atribuídos à educação popular durante os a última década do populismo no Brasil? Quais características vão delimitar o emergir da educação popular nesta época da história nacional brasileira?

Educação popular no populismo dos anos 1950 a 1964

De fato, no Brasil, os últimos anos de 1950 a 1964, foram caracterizados por um sistema de governo cuja base política se deu sob o mote do populismo. Inicialmente com Vargas, posteriormente com seus herdeiros, o Brasil vai ser influenciado por uma perspectiva assistencialista positivista em educação, ao mesmo tempo em que se esboçam ações de favorecimento ao exercício político democrático. A liberdade de fala e opção político-social distinguindo as práticas dos partidos, como a liberdade de imprensa (nem sempre livre), são exemplos da republicanidade com a qual o brasileiro diminuía a distância entre governo e povo. É verdade que a Era Vargas condicionara as decisões de governo sob modelo ditatorial. Também é verdadeira a afirmação da criação de ações contextualizadas numa prática populista para o povo mais pobre, os operários do Brasil.

Na continuidade, com Juscelino Kubitschek e mais tarde com João Goulart, a dimensão populista vai passar por mudanças, no entanto, conserva-se a intencionalidade assistencial e paternalista com que o povo brasileiro exercitara experiências políticas pró-democracia.

Neste período, o foco das discussões sobre educação permaneceu influenciado pelos ideais que marcaram as reformas do início da Primeira República, pelo menos no contexto da Nova Escola para uma Nova Nação. Saia o Brasil do mando imperialista e se assumia republicano. A questão é que a dimensão republicana não se encontrava homogênea entre os republicanos, tampouco se encontrava influenciada pelas verdadeiras necessidades do povo. Havia diversidade no entendimento e encaminhamento das proposições e ações de governo. Desta perspectiva surgem os golpes e contra-golpes, as derrubadas e retomadas de poder que vão evidenciar o contexto político nacional via democratização e, por conseqüência as expressões de direitos sociais, como é o caso da educação.

Nos anos que se arrastaram da colonização à República, a educação fora inscrita sob a

tutela ora da Igreja ora do Estado, mas, tanto numa quanto noutra situação, marcada pelo regime padroado. Com a década de 1920, ainda na Primeira República, eclodem os movimentos na direção de uma nova escola. Uma escola que se encontrava submetida aos cravos da construção do conceito republicano de nação.

Neste sentido, Freitas (2005) comenta sobre as ideologias político-educacionais que conformaram as práticas em educação no movimento escolanovista daquele período. De acordo com o autor duas frentes se elegiam:

1) a apropriação que se dava num campo de luta centrado na renovação das questões metodológicas e pedagógicas com a qual se defendia uma nova escola para que a república pudesse ‘civilizar’ seus filhos em nova instituição; 2) a apropriação que se dava no campo de luta centrado na disputa sobre qual república deveria ser consolidada, o que exigiria da escola uma adaptação para atender às demandas da construção dos modelos que cada um defendia (FREITAS, 2005, p. 166/ênfase do autor).

Não foi por menos que a Revolução de 1930 acendeu expectativas de fazer valer as reformas pretendidas e que continuavam em aberto. Fora um tempo em que se reacenderam esperanças na direção da ‘renovação’ e ‘reconstrução nacional’, continua Freitas (2005). Acirravam-se, também, as discussões sobre o ensino público (mantido pelo governo) e privado (de propriedade leiga ou religiosa), estas, contudo, predominantemente, a partir dos anos 1950 quando o debate centralizou-se no destino das verbas públicas e financiamento das escolas privadas.

De certa maneira estas questões, novas à República, são velhas à história da educação. Como vimos, anteriormente, desde a Antigüidade grega, esta divisão em educação vem delimitando os lados de uma mesma face. Apresentam-se nas falas e ações de educadores(as), homens e mulheres diversificados ao modo de pensar e estar nas relações de que tomam parte ou, noutra perspectiva, que elaboram na qualidade de protagonistas. São questões que expressam a dialeticidade das relações humanas, suas contradições.

O ensino público e mesmo o privado, neste sentido, guardam dimensões de diversidade interna às falas e modo de pensar e agir dos seus defensores. De um lado, o ensino público, de outro o privado, ou, de outro modo, o ensino público que arremata a idéia de muitos “intelectuais, professores, associações de professores e educadores, entidade estudantis que entendem ser esse o único capaz de garantir a democratização da escola” (BUFFA, 2005, p. 62), e o privado cuja característica mais recente desponta sob múltiplas conotações. A primeira delas pode ser identificada pela superação das associações feitas, ainda no início do século XX, com as escolas para filhos e filhas de fazendeiros, de famílias ricas e renomadas

nas castas sociais da aristocracia ou da alta burguesia.

Há também o ensino privado que se distinguia pela sua conotação de trabalho intelectual orientado à manutenção do controle social e político do Estado. Com a industrialização, o privado toma outra direção e, aos poucos tende a reduzir a distância entre as camadas sociais popularizando seu acesso submetido ao zelo do capital. Seja como for, a educação formal brasileira estará, em toda sua trajetória histórica, submetida aos avanços e recuos das relações atravessadas pela lógica dialética.

São exemplos desta interpretação as Constituições e as Leis de Diretrizes e Base (LDB) condicionadas e condicionadoras da e na história da educação brasileira. Marcadas pelos jogos de interesses, concorrem forças contrárias impondo modos de estar na sociedade. No caso específico do Brasil, tomando as palavras de Buffa (2005), o ensino privado terá ampliada sua inserção na sociedade educacional brasileira “dada a atuação sempre insuficiente do Estado [...]. Na verdade, uma sociedade desigual tem uma escola desigual” (Op.cit., p. 62), escreve a autora. Talvez o mais contrário na contradição que inscreve no debate entre o público, o privado e a identidade republicana nacional brasileira sejam os anúncios recentes da Organização Mundial do Comércio (OMC⁴⁷) em influenciar decisões no Congresso de modo que a legislação em educação venha facilitar o comércio estrangeiro.

Referindo-se à regulamentação do ensino no Brasil, mais especificamente à reforma educacional (leis orgânicas⁴⁸), a partir do Ministro Gustavo Capanema (1934), Saviani (2005), comenta dualidades históricas na educação brasileira ao exemplo da “separação entre o ensino das elites que se destinariam ao trabalho intelectual e o ensino popular voltado para a preparação e o adestramento dos trabalhadores manuais” (SAVIANI, 2005, p. 34).

Este aspecto nos leva ao debate da atualidade da educação popular no Brasil. Um debate expresso nos argumentos de superação do populismo em educação para tornar-se verdadeira educação popular. Uma educação popular consolidada nos fundamentos e princípios da liberdade, da democracia, como educação que se opõe às políticas conservadoras, autoritárias, ajustadas à falsa democracia e opressão da liberdade. Por isto, só há razão da defesa à permanência radical de uma educação adjetivada pela dimensão popular,

⁴⁷ Buffa (2005) lembra a reportagem editada pela Folha de São Paulo de 30/03/2003: “quatro propostas sobre as regras de educação prometem esquentar ainda mais as discussões na OMC. Os Estados Unidos, o Japão, a Austrália e a Nova Zelândia querem quebrar as normas existentes hoje. A idéia é que os serviços de ensino sejam comercializados livremente, facilitando operações como a atuação de grupos educacionais estrangeiros e a aprovação de cursos à distância, o que pode alterar as leis nacionais” (Op.cit. p 64).

⁴⁸ “Também conhecidas como ‘Reforma Capanema’, abrangendo os ensinos industrial e secundário (1942), comercial (1943), normal, primário e agrícola (1946, complementados pela criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai, 1942) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac, 1946)” (SAVIANI, 2005, p. 33).

caso haja elementos que apontem a necessidade de resistência e confronto pela luta que se faz essencial na legitimidade dos direitos humanos e cidadania para todos e todas. Aliás, neste sentido, Wanderley (1980) já anunciava a educação popular como “instrumento válido e eficiente na construção do processo de democratização, a partir da criação e robustecimento de um poder popular” (Op.cit., 71) capaz de criar e, onde já existir, ampliar ações mediadoras à cidadania de todos e todas.

No entanto, a história refletida nas realidades político-sociais brasileira, desde sua fase mais perversa (colonização), sempre esteve condicionada por diferentes formas de autoritarismos, lembra-nos as palavras de Andrade (1989) quando escreveu sobre *O pensamento autoritário e a estrutura da sociedade brasileira*, referindo-se ao contexto pós-64. Diz-nos o saudoso Manoel Correia de Andrade:

A recente história do Brasil costuma classificar como período autoritário aquele em que o país foi governado por generais-presidentes, quando se viveu sob um regime discricionário no qual as liberdades e os direitos individuais não eram respeitados. Na verdade este período caracterizou-se pelo excesso de autoritarismo, mas a sociedade brasileira, desde o início da colonização, foi sempre autoritária. Os princípios liberais expressos nas várias constituições, quer no período imperial, quer no republicano, eram mais formais do que reais e as classes menos favorecidas nunca tiveram os seus direitos respeitados (ANDRADE, 1989, p. 11).

O populismo que assolou o Brasil desde a primeira fase de Vargas na Presidência da República nunca fora superado. Tanto antes com nos primeiros movimentos gerados com o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova - A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo* (1932), quanto depois com o *Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados* (1959), o que decorreu fora o continuísmo de práticas educativas conservadoras ao tradicionalismo pedagógico. As idéias e ensaio de conteúdo teórico destes manifestos influenciam muitos intelectuais, professores(as), educadores(as) à época, contudo se demonstraram insuficientes à transformação da sociedade brasileira. Na verdade, com o golpe de 1964, o populismo, assim como as ações pró-democracia e liberdade foram vitimadas por um processo autoritário que pretendia restabelecer a ordem política e econômica pela força.

O movimento em torno da Escola Nova, da educação profissionalizante, assim como da agrícola vai assumindo conotações mais ampliadas até o golpe militar de 1964, quando o Brasil fora solapado com um dos movimentos de maior rigidez do autoritarismo militar de sua história.

No entanto, será neste mesmo contexto que idéias e ações contra-ditadura, contra-autoritarismo eclodem com maior volume e significado de resistência. Será nos últimos anos da década de 1950 até início de 1964 que no Brasil irão emergir experiências em educação de

adultos, muitas delas financiadas com recursos federais, fundamentais à superação conceitual de educação inserida nas plataformas das políticas públicas dominantes. Portanto, uma educação popular em regime populista.

Sob esta temática, a educação brasileira será enriquecida com várias experiências pedagógicas constituídas fora e dentro do ambiente escolar formal. São experiências elaboradas como propostas de resistência contra os modelos conservadores da educação, cuja intencionalidade se fizera protagonista dos propósitos da elite econômica brasileira. Uma educação erguida sobre as bases dos ideais republicanos, fundados na democratização dos direitos humanos e cidadania nacional.

Educação esta desenvolvida sob relações de contradições que se fizeram no contraste entre aparência e essência de atitudes forjadas no seio do populismo com olhar direcionado ao popular. Contradições delineadas no âmbito das políticas formadoras de opinião pública com as quais ora se apresentavam sob a força opressora populista, ora sob a possibilidade de abertura para uma nova composição dentro desta mesma realidade política populista, a democratização social pela ação do povo.

Daí a educação ora apresentava-se sob o condicionamento de modelos fechados, controlador e acrítico, ora fazia-se crítico, libertador. Por vezes, comenta Paulo Rosas (1986, p. 19), “cabe ao povo respeitar e acatar a experiência das lideranças, admitir que outros sabem melhor o que lhe convém, obedecer as normas agora estabelecidas, jamais ser um obstáculo ao fortalecimento do novo estado de coisas”, noutras, sob a razão da educação que se pretende popular, “o povo deve conquistar o direito de questionar por si mesmo, divergir do estabelecido, indisciplinar-se, contribuir para a construção de um novo estado de coisas” (Ibid.). Sob esta dialeticidade, uma educação para o povo, outra com o povo, como sugere Rosas (1986) lembrando as idéias de Paulo Freire, “a educação que convém ao povo”, “doadá ao povo”, “para o povo, não foi, com certeza, o modelo eleito pelos mais expressivos movimentos de educação popular que floresceram no Nordeste, nos primeiros anos da década de sessenta” (Op.cit., 20).

Formava-se, entre educadores(as) da época, um sentimento de nacionalismo contrário ao imperialismo oportuno às novas propostas. Tema este, corrente à época. “Tornava-se então conseqüente a afirmação de uma identidade cultural e o exercício da denúncia do imperialismo. A atuação da democratização da cultura”, dizia Bezerra (1980, p. 23). Contrapunham-se as posições políticas de cunho populista às que se fizeram erguer com o povo, a partir das necessidades do povo.

Nas universidades brasileiras emergia o desejo em prover “maior solidez a cultura

nacional para que ela resistisse e se impusesse à invasão cultural imperialista” (BEZERRA e RIOS, 1995, p. 25), fortalecendo a cultura nacional. Eclodia movimento de abertura ao acesso do povo à cultura, antes reservada às elites. Teatro, dança, música, com sua composição política e valorização da culturalidade nacional, ganham espaço nos projetos de extensão universitária. Juntam-se estudantes⁴⁹, voluntários em ação político-educacional, das mais variadas áreas do saber, com o propósito de aproximar as classes populares à política de resistência, pela cultura, pela expressão da arte e educação.

Nesta fase de relações sociais conturbadas, entre divergências político-econômicas, Governo e Igreja Católica se vêem forçados às mudanças que o movimento populista firmava.

A Igreja Católica, influenciada pelo Concílio Vaticano II, cria a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), com suas palavras de ordem política em torno da justiça social - havendo de lidar com diferentes posições assumidas entre os eclesiásticos. Dividia-se a Igreja entre duas tendências: uma que se pretendia manter sob orientação conservadora (que lhe fora cara durante sua formação histórica), “lidando com argumentos que traduziam o temor do comunismo e do materialismo ateu” (BEZERRA e RIOS, 1995, p. 27) e outra, cuja característica tomara novo rumo, introduzindo uma posição de militância focada nas “forças sociais de transformação, na construção de uma sociedade justa e democrática” (Ibid.). Sob estas tendências, predominantemente, a Igreja Católica irá celebrar relações de confronto interno, formando quadros com os quais impuseram diferenças à maneira de estar com a religião na sociedade brasileira. Destas tendências, será a segunda de onde emergiram instituições orientadas ao desenvolvimento de campanhas mais próximas aos interesses e necessidades do povo. Com esta ala da Igreja virá à tona a Ação Católica (AC) e os militantes da Igreja, leigos, que se identificavam com os propósitos da época, criando-se a Ação Popular (AP). Para estes, representantes da Igreja e da sociedade civil, a opção que faziam era por uma sociedade brasileira “socialista, não marxista (nesse momento), de organização política”, comentam Bezerra e Rios (1995, p. 27/ênfase das autoras).

Poel e Poel (2007) lembram, ainda, o envolvimento do ISEB, da Juventude Universitária Católica (JUC) e do Movimento de Educação de Base (MEB), que “despertaram a participação dos cristãos na ‘Revolução Brasileira’ e a opção por um ‘socialismo democrático’ [...]” (Op.cit., p. 26). Para eles, será destas instituições que as características da educação voltada ao povo assumirão posições de expansão popular. A educação, neste

⁴⁹ Neste período a atuação da UNE (União Nacional de Estudantes) e a UEEs (União Estadual de Estudantes) foi fundamental à criação do Centro Popular de Culturas (CPCs) que vão contribuir com a acessibilidade das artes ao povo.

contexto, toma um formato mais político fazendo prevalecerem ideais constituídos de princípios de libertação, de emancipação e democracia.

Neste clima de grande agitação e fluir de idéias revolucionárias ao movimento político-econômico que assolava o país, no Nordeste⁵⁰ brasileiro, ergueram-se programas e projetos de educação e cultura popular com intensa orientação política de resistência. Surgiam as Ligas Camponesas, o Movimento de Cultura Popular (MCP), os trabalhos de extensão desenvolvidos com Paulo Freire no Serviço de Extensão Cultural (SEC) em Pernambuco; na Paraíba, a Campanha de Educação Popular (CEPLAR) com sede em João Pessoa, estendendo-se a Campina Grande e, no Rio Grande do Norte, a Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler. Além destes movimentos que tomaram a dimensão de cultura popular e conscientização crítica como referências às suas ações político-educacionais, o Movimento de Educação de Base (MEB) até 1964 e o Centro Popular de Culturas (CPCs) vão emergir em 1960-1961, lembra-nos Moacyr de Góes (1985).

Será destas experiências que a educação popular, no Brasil e deste aos países latino-americanos e da Região do Caribe, irá abstrair seus fundamentos e princípios. Será com os propósitos e procedimentos desenvolvidos no interior destas experiências que a educação popular brasileira irá constituir-se de significado político, econômico, religioso, social.

Em cada um destes movimentos, a educação popular emergiu como resposta revolucionária contrária às ações dominantes, impostas pelo sistema educacional de interesse sustentado ora pelo capital internacional, ora pelos codificados da alta burguesia e seus partidários.

A educação popular, com a qual nos identificamos aqui, encontra-se delimitada pelos argumentos com os quais se pretende sustentar a hipótese de que a ação político-pedagógica inserida no contexto da educação encontra-se intimamente articulada pelo ideal democrático, de libertação emancipadora. Portanto, integra-se às palavras de Wanderley (1980) afirmando democracia, libertação e emancipação “não como mera condição abstrata, mas como condição concreta [com o que se redefine] o conteúdo do seu significado a partir das práticas das classes populares” (Op.cit., p. 67/ênfase nossa).

Semelhantemente, pensando a educação sob a formalidade da escola pública, compartilha-se com Eliete Santiago (1990) o entendimento de que educação pública orientada

⁵⁰ “De acordo com Sebastião Uchoa Leite (1965), existiam em funcionamento no Brasil movimentos ou centros de cultura popular, com diversificada denominação nos seguintes Estados: Amazônia, Pará, Maranhão, Piauí, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Espírito Santo, Bahia, Guanabara, Estado do Rio, Minas Gerais, Goiás, São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e no Distrito Federal” comenta Paulo Rosas (1986, p. 35).

aos interesses das classes populares

não se restringe ao estritamente escolar. Não se limita à abordagem interna da educação, mas [... estando] integrada à finalidade social mais ampla, a de servir como um dos instrumentos úteis à transformação estrutural da sociedade, ao permitir que os filhos dos trabalhadores elaborem, ampliem, se apropriem e usem o conhecimento que lhes permitirá o cesso e trânsito na sociedade, compreendendo-a (Op.cit., 27/ênfase nossa).

E continua:

É, portanto, uma educação que implica a superação da sabedoria popular a partir dela, promovendo uma ruptura na continuidade de um saber elaborado pelo desenvolvimento das habilidades básicas e a apropriação dos códigos que favorecerão o seu engajamento nas atividades e movimentos da sociedade (Ibid.).

A educação e cultura criadas e desenvolvidas nos movimentos articulados pelas Ligas Camponesas, pelo MCP, pelo SEC, pela AC, AP, pelo CPC, MEB, assim como nas campanhas de educação popular (CEPLAR e Pé no Chão também se Aprende a Ler) tanto se delimitaram pelo seu potencial inventivo, como pela radicalidade assumida de exploração da ação criativa inserida numa dimensão político-pedagógica coerente com os princípios democráticos de vida em sociedade. Como escreve Paulo Rosas (1986), são exemplos do “esforço de se ‘educar entre si’, de se evitar um modelo vertical e educação, de tomar como referências educativas as necessidades, os valores, a cultura do povo, em um momento de sua história, em sua realidade social, econômica e política” (Op.cit., p. 20).

Emerge, no Brasil, a educação popular sob conflitos diversificados, num contexto de tensão populista, como educação assumida sob a conotação de se firmar como um dos instrumentos favoráveis à transformação democrática, libertadora, de emancipação do povo, das classes populares.

Neste contexto, o movimento construído no interior das relações pedagógicas em educação popular tanto exige metodologias novas, inovadoras quanto pressupõe que as ações desenvolvidas sejam orientadas pelos fundamentos e princípios que delimitam a semântica popular em educação.

Os conceitos elaborados sobre criatividade, mesmo possibilitando dimensioná-la como conseqüência da capacidade humana de inteligência, emoção, sentimentos, movimento, ainda assim, apresentam-se insuficientes às exigências constituídas na maneira de ser e estar em educação popular. Antes requer delimitação político-filosófica de criatividade à maneira de ser e estar em educação popular. Uma criatividade mediada pela dimensão libertadora motivada pela luta dos direitos humanos e construção de cidadania. Criatividade em que a

participação popular entra em cena como forma de substantivação da cidadania.

Sob esta perspectiva, o debate sobre criatividade na educação popular, buscando-a como constituinte da própria educação popular, aponta na direção da exploração da obra paulofreireana como lugar comum à educação popular no Brasil. Apresenta-se como referencial teórico de base com o qual se pode imaginar a exigência de submeter às práticas educativas e pedagógicas, assim como os argumentos que lhe dão sustentação à interpretação de criatividade libertadora como fundamento e princípio ao modo de pensar e agir em educação popular.

CAPÍTULO III

3. Criatividade com Paulo Freire

Tomando como ponto de partida a discussão anterior sobre criatividade e educação popular, este capítulo objetivou caracterizar criatividade libertadora em Paulo Freire, delimitando fundamentos e princípios da criatividade, de maneira a demonstrar sua singularidade em educação popular. Vai firmar-se com argumentos da história numa perspectiva dialética conduzida pela aproximação entre as dimensões popular à educação e libertadora à criatividade.

A opção em adotar Paulo Freire como marco teórico seguiu duas orientações. A primeira, pelo reconhecimento da relevância de sua obra à Educação (Popular) no Brasil e América Latina, de sua coerência práxica como sujeito que pensava-agindo, agia-pensando a educação como prática da liberdade, delimitada como expressão impulsora à educação popular no Brasil. A segunda, pela percepção da presença marcante do emprego da categoria criatividade no trânsito de toda a sua obra, mesmo não tendo sido elevada à condição de tema gerador por Paulo Freire. Tarefa assumida nesta pesquisa de maneira a ampliar o debate identificando elementos com os quais seja oportuno assumir criatividade como constitutivo da educação popular.

Com isto posto, o pensamento de Paulo Freire sobre educação passou a configurar lugar comum de onde se extraiu os fundamentos e princípios para a compreensão de criatividade em educação libertadora. Conseqüentemente, a criatividade dimensionada pelos argumentos paulofreireano, pela singularidade de seu pensamento em educação como prática da liberdade, constituída pelas dimensões pedagógicas de diálogo, esperança e autonomia, pressupõe singularidade ao modo de pensar e agir criativo. Pressupõe criatividade libertadora.

Criatividade libertadora expressa dimensão qualitativa com a qual se opõe semântica, política e filosoficamente aos modelos que explicam criatividade sob as bases da educação dominante, tradicional. Trata-se da opção que assume na ação de criar e recriar, influenciada pela lógica epistemológica e teórico-filosófica paulofreireana, o princípio que move as relações humanas, definido como práxis democrática da educação libertadora. Portanto, ao se abordar criatividade nas produções em educação popular, reconheçam-se fundamentos e princípios da ação criativa como instrumento de libertação.

Como tal, a reflexão sobre a radicalidade que orienta a leitura-mundo e a leitura da palavra associando criatividade a educação popular, constituída nas relações humanas, é

motivada pela interpretação dialética das ações desempenhadas por homens, por mulheres em seu tempo vivido, em vida e a ser vivido. Dedicase a pensar a ação criativa como expressão maior da intencionalidade política, social, econômica, deliberada pelo modo de estar em educação popular. Por este motivo, a abordagem desenvolvida por Paulo Freire apresenta-se, aqui, tanto delimitada pela história e cultura que demarcaram sua vida e obra, quanto pelos argumentos construídos a partir do exercício de recriar criatividade no contexto da interpretação de ação criativa libertadora, como possibilidade concreta da análise das produções elaboradas sobre criatividade em educação popular (objeto do Capítulo IV).

A questão que vem à tona, neste momento, perpassa a decisão a ser tomada quanto à seleção dos livros elaborados por Paulo Freire e que se constituam em concreto viável ao propósito anteriormente articulado.

Dentre as várias possibilidades de reflexão sobre a leitura e interpretação da obra de Paulo Freire, a opção que se fez fora a de transitar sob dois aspectos. O primeiro refere-se ao lugar de onde Paulo Freire emergiu, contando sua história assumida, e que se expressa, aqui, como elemento mediador ao entendimento de sua trajetória em vida, palco da expressão de seu potencial criativo.

O segundo, refere-se ao significado e sentido atribuídos por Paulo Freire à criatividade quando empregou a categoria criatividade em sua obra. Para efeito do trato metodológico delimitado pela interpretação contextual antes assinalada, adotou-se a estratégia de leitura dos livros *Educação e atualidade brasileira*, *Educação como prática da liberdade* e *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo* e daqueles que se fizeram sob o título de pedagogia: *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da esperança: um encontro com a Pedagogia do oprimido* e *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, extraindo a singularidade que propôs à categoria criatividade, no contínuo de sua criação em filosofia da educação. Trata-se da leitura contextualizada pela trajetória dos tempos vividos por Paulo Freire e que se confundem com sua produção.

De 1959 quando escreveu o título *Educação e atualidade brasileira* a 1970, Paulo Freire viveu experiências em educação de adultos, tanto associadas à coordenação administrativa na Superintendência do SESI, como coordenando práticas educativas (círculo de cultura) no MCP e posteriormente através do SEC e das 40 Horas de Angicos, no Brasil. Período em que a trajetória histórica nacional brasileira conviveu de perto com os transtornos políticos do país em crise, culminando com o Golpe Militar de 1964 que levou Paulo Freire ao exílio. Posteriormente, na Bolívia, Chile e Estados Unidos vai elaborar outros livros, tornando público as bases de seu pensamento em educação.

A escolha por estas obras destaca-se pela representação histórica e conceitual com que Paulo Freire vai definir sua radicalidade enquanto sujeito protagonista, revolucionário, crítico em favor do humano em humanização libertadora. Inicialmente no Brasil, depois no Chile, sua habilidade de profissional da Língua Portuguesa vai externar o começo de uma produção teórico-filosófica em educação demarcando movimentos na direção da superação dos modelos educacionais dominantes, de característica “neutra, alienante e universalizante” (ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 37).

Na continuidade de sua obra, de 1971 a 1992, registra-se o maior número de publicações, transitando pelos vários continentes. Neste tempo, Paulo Freire enfatiza experiências com educação em alfabetização de adultos na América Latina, Estados Unidos, Europa e África. Sua produção retrata o dinamismo implícito à maneira de comunicação dialógica com que fez emergir nas relações de que participou.

Deste período, *Pedagogia da esperança* (1992) será expressão de sua releitura desde *Pedagogia do Oprimido*.

No intervalo de 1993 a 1996 quando teve sua última obra publicada em vida, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, sua prática de professor fala mais alto. Escreveu sobre prática pedagógica e formação docente. Período em que a expressão de sua produção pode ser interpretada como síntese de uma trajetória dedicada à educação com o povo, com a educação popular. Este livro demarcou a extensão da obra escrita por Paulo Freire em seu inacabamento, delimitando o ponto extremo do território de onde se pretendeu extrair elementos à orientação da afirmação de que há uma singularidade atribuída à criatividade, à ação de criar e recriar em educação popular.

No entanto, para efeito de registro, após a morte de Paulo Freire (1997), fora publicada *Pedagogia da indignação, cartas pedagógicas e outros escritos* sob coordenação de Ana Maria Araújo Freire (2000). Todavia, esta produção não foi utilizada, nesta pesquisa, para efeito de busca de sentidos atribuídos à criatividade, uma vez que nos limitamos aos livros publicados antes de sua morte.

Assumindo Paulo Freire como mentor teórico, assumiu-se, igualmente, a opção pela educação libertadora como dimensão teórico-filosófica de onde criatividade não deve ser compreendida fora, desvinculada deste princípio. O que se pretende é interagir com a perspectiva de criatividade integrada à educação como instrumento de transformação e respeito ao humano em sua humanização. Uma criatividade libertadora.

Sabendo da ampla expressão das produções elaboradas por Paulo Freire em parceria com diversos outros intelectuais à sua época, com os quais compartilhou suas idéias, nem

sempre aceitas, mas que decerto implicou em abertura ao diálogo entre diferentes, tomou-se, aqui, a decisão de adotar a obra escrita pelo autor. Os seis livros selecionados, ao mesmo tempo em que expressam fundamentação, base do pensamento de Paulo freire em educação, respondem à inquietação da pesquisa. Os dois primeiros livros escritos pelo autor registram as bases de seu pensamento, acrescido de *Cartas à Guiné-Bissau: registro de uma experiência em processo*, pela sua característica praxica em que descreveu suas idéias-ação em educação, contribuições dedicadas à recriação da ‘nova sociedade de Guiné-Bissau’. Os três outros vão, pela dimensão pedagógica do pensamento do autor, delimitar os argumentos pedagógicos da educação libertadora.

Com isto não se pretendeu negar o emprego da leitura das produções elaboradas por amigos(as), parceiros(as) de Paulo Freire, com os(as) quais se investiu no processo de criação vivido pelo autor. Alguns destes livros foram esclarecedores das questões que ajudaram a desvelar criatividade em educação libertadora: Quem foi Paulo Freire? Qual sua origem? Como se deu sua formação de criança ao adulto que se tornou? Como estas questões podem contribuir com o descortinar de suas idéias frente ao devir de seu potencial criativo?

Estas foram questões com as quais se ousou, aqui, decodificar Paulo Freire sob a dimensão de fragmentos de sua vida. Afinal, entrar na obra criativa de uma pessoa sugere, antes, olhar atento sobre os passos vividos, sua trajetória em que sua produção ganha dimensão concreta, transformada em quefazer feito mediado pela situação limite, pelo inédito viável percebido. Como escreveu Paulo Rosas em *Como vejo Paulo Freire*, são “caminhos que, como diria ele, se confundem com o caminhante” (ROSAS, 1991⁵¹).

3.1. Paulo Freire⁵², ‘Guerreiro da Luz’⁵³

O Brasil dos anos 1920 amanhece sob transformações político-econômicas de uma experiência até então nada compartilhada entre as várias nações, a Primeira Grande Guerra Mundial. Amanhece, também, sob crises internas que, assolando economicamente o país, fazia emergir reações de revolta social e política, cuja resultante vai desabar na Revolução de

⁵¹ Texto elaborado e lido por Paulo Rosas em Reunião Plenária do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco, realizada em 18 de setembro de 1991, em homenagem ao Professor Paulo Freire, pelo transcurso de seu 70º aniversário. Este mesmo texto encontra-se inserido em *Papeis Avulsos Sobre Paulo Freire, 1*, escrito pelo mesmo autor, capítulo 2 (2003, pp. 51 a 78).

⁵² Paulo Reglus Neves Freire nasceu na Estrada do Encanamento, 724, no bairro de Casa Amarela, no Recife (PE), às 9 horas da manhã, do dia 19 de setembro de 1921, filho de Joaquim Themístocles Freire e Edeltrudes Neves Freire. Morreu na UTI do Hospital Albert Einstein, na cidade de São Paulo (SP), às 6h30, do dia 2 de maio de 1997, recorda Ana Maria Freire (2006, p. 33).

⁵³ Título de homenagem realizada pelo Centro de Integração Empresa Escola de Pernambuco (CIEE) a Paulo Freire, pelo reconhecimento dos serviços prestados à educação em Pernambuco (Anexo 5).

30, no declínio das oligarquias. Amanhece, também, sob o crescimento da classe operária brasileira. Nas palavras de Costa e Melo (1999, p. 285):

a República, que segundo a Constituição de 1891 deveria ser democrática, representativa e federativa, na prática havia-se transformado ao longo de quase três décadas em uma imensa propriedade administrada em conformidade com os interesses político-econômicos da oligarquia rural. O sistema político da república era totalmente manipulado por elites regionais, que controlavam eleições, partidos e juízes, utilizando a violência e corrupção.

Por outro lado, “o mundo ocidental conhecia uma autêntica revolução intelectual, onde as vanguardas européias começavam a nortear os novos rumos que iriam destruir as tradicionais formas de representação estética” (SILVA, 1992, p. 231). No Brasil (São Paulo), em fevereiro de 1922, a Semana da Arte Moderna é um convite às reformas estéticas na arte e literatura que irá assumir proporções políticas motivadas por parte da intelectualidade nacional brasileira, criando o movimento de modernismo na arte.

Amanhece o Brasil de 1920 sob jogos de forças condicionados por interesses diversificados de uma burguesia em crise. No campo e no urbano seguem em contradições colocando proprietários de terras e grandes comerciantes em confronto direto, luta aberta pelo poder. Um país, até então, erguido sob a força da exploração da terra e gentes, agora se encontrava atropelado pela expansão (inicialmente tímida) da indústria.

É deste período, arrastando-se ao fim da Primeira República, o surgimento das forças que deram forma ao movimento da classe operária, da criação do Partido Comunista do Brasil (1922), do Tenentismo, como da Reação Republicana e Revolução de 30, quando o governo é passado para Getúlio Vargas em novembro deste mesmo ano.

Nesta ocasião, Paulo Freire, aos 9 anos, compartilhava com sua família problemas financeiros que havia assolado o Brasil desde a Queda da Bolsa de New York, em 1929 e a desvalorização do café no mercado internacional.

Seu pai era oficial reformado da Polícia Militar de Pernambuco, espírita; sua mãe, doméstica, de formação religiosa católica. Seus irmãos, Armando, Stella e Temístocles, “foram irmãos-companheiros não só nos tempos de infância no Recife, mas, sobretudo, nos momentos mais duros da pobreza vivida em Jaboatão” (FREIRE, 2006, p. 34). A eles Paulo Freire vai se referir, sempre, com carinho e gratidão.

Com a morte de seu pai, Paulo Freire, ainda menino (13 anos), vivenciou suas dores, mas, também, “conheceu o prazer de conviver com amigos e conhecidos que foram solidários naqueles tempos difíceis” (FREIRE, 1996, p. 28). Aprendia com a dor o prazer de ser sujeito nas relações compartilhadas. Experimentou a sensação de sentimentos diversos, muito deles

constituídos por pares aparentemente opostos (dor-prazer; tristeza-alegria; raiva-amor), redimensionando seu modo de estar em relações.

Seu mundo, escrito pelo próprio Paulo, referindo-se à sua infância, fora marcado pelas sombras de mangueiras, cajueiros que havia no quintal de sua casa. “Por um gosto especial pelas sombras” escrevia Paulo Freire (2000a, p. 15). Quando, adulto, jamais abandonou sua convicção de história e cultura. De vez em quando, não com nostalgia de um tempo que já não lhe é presente, mas como quem retorna para aprender mais, escreve sobre suas memórias de criança no Recife e Jaboatão. Pelas sombras das árvores se dizia atraído:

as frondes arredondadas, a variedade do seu verde, a sombra aconchegante, o cheiro das flores, os frutos, a ondulação dos galhos, mais intensa ou menos intensa em função de sua resistência ao vento. As boas vindas que de suas sombras sempre dão a quem a elas chega, inclusive a passarinhos multicores e cantadores. A bichos, pacatos ou não, a que nelas chegam (Op.cit., p. 15).

Nas sombras abertas por cajueiros, mangueiras e tantas outras árvores que havia nos quintais das casas em que morara em Recife e Jaboatão, Paulo Freire irá afirmá-las como lugar de onde iniciou suas primeiras experiências com sua própria alfabetização, com seu pai e mãe. Sombra, chão e gravetos foram condição e instrumento com que se deram seus primeiros movimentos de superação para chegar ao emprego da linguagem escrita. Com seus pais, possivelmente, irá aprender a ler o mundo, antes mesmo das palavras. Conotação, aliás, que vai sustentar, mais tarde, quando adulto no trânsito da educação, como um dos pilares do que veio a ser conhecido nos anos sessenta como Método Paulo Freire de Alfabetização⁵⁴.

Em *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, Paulo Freire (2001b) descreveu seu ato de ler o mundo como momento de recriação, que antecede a leitura da palavra. Ao ler o mundo, debruçar-se sobre o mundo, aprende a observar, “fazendo e vendo fazer, [diz Freire], aprendi a significação da ação de amolegar” (Op.cit., p. 13/ênfase nossa).

O tempo passa, Paulo Freire cresce ao ritmo do desenvolvimento que é característica comum aos humanos. Estuda no Colégio Oswaldo Cruz (Recife) de onde sai para cursar na Faculdade de Direito do Recife, aos 22 anos. Casa-se com Elza Maria Costa Oliveira, em 1944 quando ainda fazia sua formação universitária. Desta relação tiveram cinco filhos: Maria Madalena, Maria Cristina, Maria de Fátima, Joaquim e Lutgardes.

⁵⁴ Sobre esta temática ver quarto capítulo de *Educação Como Prática da Liberdade* (1967). Apesar de inicialmente referir-se ao termo método, logo Paulo Freire irá contrapor afirmando que a dimensão atribuída ao processo pelo qual se organizavam as experiências em alfabetização assumia a posição de sistema, visto sua amplitude e dimensão de história, cultura e radicalidade consequência da conscientização crítica apropriada pelos(as) gentes em aprendizagens.

Aprendeu, desde cedo o gosto pelas palavras e letras. Este aspecto o conduziu, ainda estudante de Direito, a atuar como professor de Português no mesmo colégio em que havia feito seu curso secundário.

Neste período, a entrada do Brasil na Segunda Grande Guerra Mundial estava sendo negociada pelo Presidente Getúlio Vargas com os Estados Unidos, com o propósito de financiar a construção de Volta Redonda, o que intensifica ações de nacionalistas contrários ao capital estrangeiro e suas conseqüências ao desenvolvimento do país. Encontrava-se o Brasil regido pela batuta de governo ditador e populista, como já comentado no capítulo anterior. A indústria, a produção em massa, passa a ditar as formas de contrato trabalhista, trazendo para as cidades maior número de pessoas, impondo uma nova condição à vida urbana. Em contrapartida, a vida e trabalho no campo haviam sido desfavorecidos pelos financiamentos de natureza federal. Menos dinheiro para o campo, mais para a indústria. Será neste clima político, de uma economia dividida entre os interesses de nacionalistas e de outros que apostavam no financiamento de capital estrangeiro, para acelerar o desenvolvimento que Paulo Freire dará seus passos iniciais na direção da leitura-mundo em sua percepção de realidade concreta.

Paulo Freire nascera num tempo em que as ruas eram iluminadas por lampiões, onde o desenvolvimento nacional assumia um outro e diferente ritmo tecnológico, político-social. Na ocasião, quando criança, contemplava o acender dos lampiões iluminando a Avenida Estrada do Encanamento, no bairro de Casa Amarela. Sobre isto escreveu:

até possivelmente os meus sete anos, o bairro do Recife onde nasci era iluminado por lampiões que se perfilavam, com certa dignidade, pelas ruas. Lampiões elegantes que, ao cair da noite, se ‘davam’ à vara mágica de seus acendedores. Eu costumava acompanhar, do portão de minha casa, de longe, a figura magra do ‘acendedor de lampiões’ de minha rua, que vinha vindo, andar ritmado, vara iluminadora ao ombro, de lampião a lampião, dando luz à rua” (FREIRE, 2001b, p. 14/ênfase do autor).

Passados os anos, já adulto, casado, quase bacharel em direito⁵⁵ e tendo optado por outra prática profissional, a de educador, experiência vivida no Colégio Oswaldo Cruz, segue sua carreira sendo nomeado diretor do setor de Educação e Cultura do SESI (1947 a 1954), posteriormente como Superintendente (1954 a 1957). Será desta aproximação com a indústria que Paulo Freire irá ter contato com a educação de adultos, trabalhadores nas fábricas, lembra-nos Ana Maria Freire (1996). Experiências que vão se transformar em “oportunidade

⁵⁵ A esse respeito, Paulo Rosas lembra que Paulo Freire, “aluno do último ano, não precisou de longo ‘estágio’, mas de uma decisiva e inconclusa experiência – a cobrança de um débito – para compreender com clareza que a prática jurídica não poderia ser seu cotidiano profissional” (ROSAS, 2003a, p. 22).

decisiva para a definição de sua história profissional, como educador e filósofo da educação”, escreveu Paulo Rosas (2003a, p. 22).

Os anos 1950 foram de grande intensidade na vida de Paulo Freire. De um lado pelo aspecto de amplas experiências em educação e, de outro, pelas leituras e reflexões que muito influenciou sua maturidade em educação e filosofia da educação. Paulo Rosas lembra as leituras comuns entre eles, e que marcara os passos de criação de ambos:

a bibliografia citada por Paulo Freire em *Educação e atualidade brasileira* (1959) salienta autores integrantes do ISEB (Roland Corbisier, Hélio Jaguaribe, Djacir Menezes, Guerreiro Ramos, Álvaro Vieira Pinto) e ‘clássicos’, à maneira de Rugendas e Saint-Hilaire, além de Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, Gilberto Freyre, Karl Mannheim, Gabriel Marcel, Simone Weil, Jacques Maritan, Caio Prado Junior. Esta ou a maioria destas eram também nossas leituras de muitos de nós. Além de achados mais pessoais de Paulo Freire, como Zevedei Barbu. Eram igualmente, leituras nossas Emmanuel Mounier, Georges Gurvitch, Leuret. Líamos, muitos de nós, autores de obras de ficção, romances em evidência na época. Saint-Exupéry, Virgil Gheorghiu, Giovanni Guareschi...” (ROSAS, 2003a, p. 23).

Em 3 de março de 1955, em parceria com Raquel Correia de Crasto e Anita Paes Barreto criam o Instituto Capibaribe⁵⁶, instituição de ensino além de seu tempo, quando pensado sobre o rigor da educação formal, tradicionalmente forjada à época.

O Instituto Capibaribe (IC) ergueu-se influenciado pelas idéias formadas no movimento da Escola Nova, no entanto não se fincou nele. Ultrapassou-o ao assumir a criança como centro de todas as ações do processo ensino-aprendizagem, não apenas como sujeito individual (instância psicológica), mas fundamentalmente pela condição do ser coletivo que é (dimensão social de educação). Nas palavras de Dona Raquel (como era conhecida e carinhosamente chamada), a formação da criança se fazia na ação de professores e pais em aprenderem a respeitar a “liberdade e iniciativa, dando-lhe oportunidade de expressar-se livremente pela palavra falada e escrita, pelas atividades artísticas [...], pela recreação, e por um sistema disciplinar que não humilhe, intimide ou aumente a sua insegurança [...]” (RIBEIRO; MELO e ARRUDA, 2005, p. 118); que não “venham uns a se encher de sentimentos de inferioridade e outros de vaidade” (Ibid.) quando submetidos às avaliações.

Em 1956, Paulo Freire era nomeado para o Conselho Consultivo de Educação do Recife, e em 1961, assumia o cargo de Diretor da Divisão de Cultura e Recreação do

⁵⁶ “Duas reuniões marcam o começo da vida do Instituto Capibaribe, uma, em setembro de 1954, realizada na casa de um dos fundadores e na qual se estudou a possibilidade de concretizar a idéia já há tempo existente, de fundar uma escola assim; outra, na noite de 3 de março de 1955, no prédio onde hoje funciona, à Avenida Visconde de Suassuna, 808” (RIBEIRO, MELO e ARRUDA, 2005, p. 115).

Departamento de Documentação e Cultura da Prefeitura Municipal do Recife⁵⁷. No final dos anos 1959, com a tese *Educação e atualidade brasileira* obtém o título de Doutor em Filosofia e História da Educação. Posteriormente foi professor de Filosofia e História da Educação da então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife. Em 1962 terá sua primeira experiência como professor no ensino superior na Escola de Serviço Social de Pernambuco e posteriormente na Escola de Belas Artes (ROSAS, 2003a).

Em 1963, era nomeado para o Conselho Estadual de Educação de Pernambuco, sendo destituído⁵⁸ em 1964 pelo Decreto nº 942, de 20 de abril, assinado pelo Vice-Governador Paulo Guerra. Nesta data, lembra Ana Maria Freire (1996, p. 35), “o governador Miguel Arraes já estava preso pelas novas forças que tomaram o poder” com o golpe militar deste mesmo ano.

Serão suas experiências com a educação de adultos que vão firmá-lo como educador progressista. Mais especificamente, escreveu Ana Maria Freire (1996), fora apresentando, no II Congresso Nacional de Educação, Rio de Janeiro (1958), *A educação de adultos e as populações marginais – o problema dos mocambos* “que Paulo Freire firmou-se como educador progressista” (Op.cit., p. 35).

Estas experiências se confundem com sua participação no Movimento de Cultura Popular em Recife-PE⁵⁹ (MCP). É verdade que na ocasião da criação do MCP Paulo Freire não tomou parte. Seu envolvimento se deu nos anos de 1960 a 1964, período em que permaneceu à frente da Divisão de Pesquisa (Departamento de Formação da Cultura-DFC). Na opinião de Paulo Rosas (1986, p. 24), de todas as atribuições do MCP, fora o DFC “o que desenvolveu a ação educativa mais criativa e o que mais empolgava”.

Naquela época, a educação vivida no MCP, como projeto social, assumia posição dialética, provocando tensões entre os protagonistas da direita, conservadores em educação,

⁵⁷ ...”era uma espécie de Secretaria de Cultura do Município, responsável diretamente pelo histórico Teatro Santa Isabel, pelo Teatro do Parque, pelo carnaval, pela discoteca e cabinas individuais para a audição de boa música, bem como por uma rede de bibliotecas públicas itinerantes” (COELHO, 2002, p. 49).

⁵⁸ Ana Maria Freire (1996) comenta que dentre os 14 conselheiros do CEE-PE o único que não pode assinar documento de exoneração do cargo fora Paulo Freire. Na ocasião encontrava-se em Brasília “envolvido com os trabalhos do Programa Nacional de Alfabetização” (Op.cit., p. 35).

⁵⁹ Nas palavras de seu presidente, Germano Coelho (2002, p. 32), o Movimento de Cultura Popular “nasceu no Recife, no Arraial do Bom Jesus, em Casa Amarela, no dia 13 de maio de 1960”, com o objetivo de “emancipação do povo, através da educação e da cultura” (COELHO, 1986, p. 10). Para Abelardo da Hora (1986) o MCP “foi resultado do crescente avanço do movimento popular organizado, que, por três Administrações Municipais consecutivas, pode, graças ao exercício das liberdades democráticas, colocar à frente do Governo, políticos identificados com as causas populares, respaldado pelo povo e seus líderes, pelos intelectuais mais representativos e pela combativa juventude estudantil” (Op.cit., p. 13). Referindo-se aos políticos irá lembrar a participação de Pelópidas Silveira e Miguel Arraes, que juntos se alternaram no cargo de Prefeito, e Arraes governador.

de tal modo que não se podia pensá-la fora do processo das contradições. Seria ingenuidade, beirando o romantismo, assumir posições no MCP que não estivessem rigorosamente contextualizadas sob a compreensão de seu significado de conscientização, mesmo que as idéias nem sempre fossem comuns.

De certo modo, o momento político nacional brasileiro era favorável a mudanças. Tanto se expressava como instrumento poderoso à conservação das estruturas formais, “quanto de seu questionamento e reforma” (ROSAS, 1986, p. 19) que, no caso específico do MCP, havia de ser uma educação questionadora, “obrigatoriamente, anticonservadora” (Ibid.). Este aspecto vai aproximar Paulo Freire do MCP.

Na Divisão de Pesquisa Paulo Freire e equipe desenvolveram projetos de extensão com educação de adultos e jovens, difundindo práticas educativas e pedagógicas delimitadas pelo princípio de democracia, emergente nas ações criativas em processo de libertação. Os trabalhos desenvolvidos no MCP, destacavam-se pela condição de espaço-aberto à criatividade pessoal, como projeto de expressão coletiva. Possivelmente por este motivo as ações criativas, lá organizadas, pela diversidade de idéias e possibilidades de operacionalização, definiam sua característica de criatividade delimitada pela dimensão de educação e cultura popular. O MCP, “foi – ou tendia a ser – um laboratório informal, onde novas técnicas poderiam ser facilmente experimentadas, com reduzidos entraves burocráticos e sem as limitações metodológicas da pesquisa acadêmica” (ROSAS, 1986, p. 25), limitado seu espaço aos objetivos inscritos no estatuto do MCP. Garantia-se a condição de rigor e ética às ações desenvolvidas por todos e todas que tomaram parte nos projetos.

Neste período, sem dúvida o projeto maior e com o qual todos os outros se constituíram fora o Projeto de Educação de Adultos (Anexo 1) de onde se ergueram os Círculos⁶⁰ e Centros de Cultura. Experiências que irão influenciar o modo de pensar paulofreireano.

Desde as experiências realizadas no SESI, Paulo Freire veio criando e recriando idéias e fazeres em educação com adultos. Será destas aprendizagens e relações com o povo e companheiros(as) no MCP que irá desenvolver o que ficou conhecido no Brasil e no mundo como o Método Paulo Freire de Educação de Adultos.

⁶⁰ Os Círculos de Cultura assumiram a forma de “instituição aberta ao debate. Idéias, problemas, inquietudes. Ciência e Filosofia. Arte. Criação. Vida. Para participar daqueles debates não se exigia ‘papel passado’ em cartório. Todos poderiam fazê-los. Analfabetos, por que não?”, assim descreveu Paulo Rosas (1986, s/p.). De acordo com Paulo Freire, os Círculos “não tinham uma programação *a priori*. A programação vinha de uma consulta aos grupos, quer dizer: os temas a serem debatidos nos Círculos de Cultura, era o grupo que estabelecia. Cabia a nós, como educadores, com o grupo, tratar a temática que o grupo propunha. Mas podíamos acrescentar à temática proposta este ou aquele outro tema que, na *Pedagogia do oprimido*, chamei de temas de dobradiça” (FREIRE e BETTO, 1988, p. 14).

Pretendia criar uma nova maneira de trabalho em educação de adulto que, superando a esfera dos contados, da doação que são dimensões assistencialistas, assumisse uma posição de permuta entre educador-educandos. Assumisse, igualmente, o princípio da democratização da educação e cultura, com os quais se desse a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica. Pretendia, Paulo Freire, transitar com o povo nas relações elaboradas, ressaltando a condição de sujeitos em libertação.

Até então, motivada pelos anseios de uma “sociedade fechada”, empregando métodos dirigidos ao ensino, a educação nacional permanecia estagnada pelas práticas das classes dominantes. Não serviam à abertura social que o momento histórico assinalava. Primava-se por uma educação para o povo, não com o povo. Fazia-se prática fora das necessidades do povo, como educação que pretende a todos determinar o modo de permanecer nas relações. Os métodos de ensino se apresentavam ao povo como métodos de opressão. A esse respeito, em prefácio à *Pedagogia do Oprimido*, Ernani Fiori (1987) escreveu: “Os métodos da opressão não podem, contraditoriamente, servir à libertação do oprimido [povo]”, (Op.cit., p. 9/ênfase nossa), estes são responsáveis pela manutenção da opressão.

Com Paulo Freire a educação tomava outra direção. Diferente de opressão pretendia a libertação do povo. Diferente dos argumentos da ‘sociedade fechada’, pretendia aqueles que se faziam por uma ‘sociedade aberta’. Escreveu Ernani Fiori (1987, p. 9), “uma cultura tecida com a trama da dominação, por mais generosa que sejam os propósitos de seus educadores, é barreira cerrada às possibilidades educacionais dos que se situam nas subculturas dos proletariados marginais”. Trata-se de culturas regadas pelos valores da opressão para os oprimidos. No contexto da educação, os modelos de ensino doados ao povo, serão sempre, por mais boa vontade que se tenha, expressões de dominação.

Justamente contrário a estes modelos de educação, Paulo Freire elaborou uma filosofia da educação centrada no sujeito, no processo de transformação libertadora. Sobre isto sua história vivida é esclarecedora.

De acordo com Jardimino (2000, p. 29), o pensamento paulofreireano com a educação de adultos pretendia “capacitar as massas populares a fim de que se tornassem cidadãos livres, mudar seu *status* de Massa para se tornar Povo consciente de sua participação político-social no desenvolvimento da nação”.

O ponto de partida, então, como lembra Paulo Rosas (2003a, p. 69), deu-se pela “redescoberta da relação desenho-palavra” de maneira que

os desenhos da casa, do tijolo, da argamassa, da pá, deixavam de ser estimulações visuais ‘neutras’. Expressavam vivências e problemas da camada social da qual

faziam parte os alfabetizandos, dialeticamente discutidos em face das vivências e problemas percebidos como característicos das camadas sociais dominantes (ROSAS, 2003a, p. 70/ênfase do autor).

A imagem, sob a forma de desenho, projetada, ganha novo significado pedagógico. Torna-se elemento desafiador ao diálogo que desafia os alfabetizandos(as) a identificarem aspectos da natureza e aqueles que são da cultura. “Através de *slides* contendo cenas de seu cotidiano esses trabalhadores/educandos discutiam sobre o desenrolar de suas vidas reconstruindo sua história, sendo desafiados a perceberem-se enquanto sujeitos dessa história”, comenta Sonia Couto (2003, p. 149) referindo-se à experiência de Angicos-RN.

A alfabetização como prolongamento da aprendizagem, associando cotidiano às demais dimensões do tempo, aos problemas percebidos pelos alfabetizandos, remete à idéia de que o conhecimento a ser aprendido não deve ser conhecimento externo ao sujeito da aprendizagem, mas, conhecimento selecionado a partir da observação da realidade percebida, “da expressão que as próprias massas populares têm de sua realidade” (TORRES, 2002, p. 79).

Sob o ponto de vista técnico a prática pedagógica apresentada em *Educação como prática da liberdade* (1967) não se apresentava como novidade, por se tratar da ação analítica sintética que já vinha sendo trabalhada noutros projetos de educação voltados ao problema do analfabetismo. Este não fora o mérito da proposta de Paulo Freire. A grande diferença se localizou no modo pelo qual a palavra geradora fora selecionada⁶¹. Na verdade, diz-nos o próprio Paulo Freire, o entendimento político expresso pela escolha da palavra geradora decorreu das experiências desenvolvidas com Círculos de pais e professores quando atuava no SESI. Lá descobriu que a escolha das palavras geradoras deveria estar associada à realidade concreta do alfabetizando. Ao invés de selecionar a palavra ou tema sob o olhar exclusivo da técnica em linguagem, da escolha correta dos fonemas, distante do universo vocabular do povo – o que se traduz como “invasão cultural ou depósito de informações” (COUTO, 2003, p. 148) -, as palavras foram encontradas “através de uma pesquisa que chamava de pesquisa do universo mínimo vocabular” (FREIRE e BETTO, 1988, p. 18). Pesquisa caracterizada pela busca de palavras constituídas no contexto das realidades percebidas pelos educandos e identificadas pelos pesquisadores(as).

Aliás, este processo centrado no sujeito-alfabetizando(a), na exploração de seus saberes, histórias e culturas apresenta-se como diferencial dos modelos formais de educação.

⁶¹ Na opinião de Ernani Fiori (1987) o ponto de partida do método estava na compreensão do universo vocabular. Escreve o autor: “essas palavras, oriundas do próprio universo vocabular do alfabetizando, uma vez transfigurada pela crítica, a ele retornam em ação transformadora do mundo” (Op.cit., p. 11).

Diferente de uma prática pedagógica para o indivíduo, Paulo Freire afirmava uma práxis com o povo. Para Ana Maria Freire (1996, p. 39) o diferencial estava em “partir da realidade do alfabetizando, do que ele conhece, do valor pragmático das coisas e fatos de sua vida cotidiana, de suas situações existenciais. Respeitando o senso comum e dele partindo”.

Desta perspectiva sobressai a compreensão de homem e mundo que Paulo Freire destacou ao assinalar o ser humano como ser de relações no e com o mundo. As relações que elabora guardam estreita sintonia com as conotações de pluralidade, transcendência, criticidade, consequência e temporalidade descritas em *Educação como prática da liberdade* (1967) e, mais recente, em *Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo* (1983).

Sob uma dimensão mais pragmática do pensamento paulofreireano em educação, a expressão método segue uma estrutura obediente “às normas metodológicas e lingüísticas, mas vai além delas, porque desafia o homem e a mulher que se alfabetizam a se apropriarem do código escrito e a se politizarem” (FREIRE, 1996, p. 39). No ato de politização, engajam-se num processo de reflexão crítica, partindo de suas realidades percebidas, ao mesmo tempo em que aprendem a delimitar suas decisões como projeto social coletivo de ‘ser mais’. Transcendem, em seu inacabamento, às situações limites mediados pelos inéditos viáveis de cada um e uma. Só assim, escreveu Paulo Freire (1967), através da inserção do homem, da mulher, nos problemas da sociedade em que se encontram engajados(as), poderá se fazer a promoção “da transitividade ingênua à crítica” (Op.cit., p. 107), evitando a massificação.

Daí emerge a idéia atribuída por Paulo Freire à educação, a dimensão problematizadora. Como problema o ponto de partida será uma pergunta que aproxima o educador(a) dos educando(as) e estes da realidade local dos educandos(as). Será deste contexto que o processo de criação e organização da alfabetização tem início. Os temas e palavras identificados são transformados em temas e palavras geradoras, constituídos de referencial histórico e cultural da realidade local. São temas e palavras com função de “problematização da prática de vida dos educandos” (COUTO, 2003, p. 148), alfabetizando(as).

Em processo de criação, exercitando seu potencial criativo, Paulo Freire segue demarcando as bases essenciais de suas idéias. Descreve critérios com os quais certifica sua própria inserção no mundo.

Aos poucos, sua criação toma forma superando procedimentos metodológicos da educação dominante, opressora. Suas idéias e ações vão definir fundamentos à educação libertadora, respondendo ao problema que havia assinalado em *Educação e atualidade*

brasileira. A prática pedagógica emergia como instrumento “ativo, dialogal, crítico e criticizador” (FREIRE, 1967, p. 107). Assumia dimensão dialética (codificação - descodificação⁶² - nova codificação) com a qual mediava reflexões fundamentadas no cotidiano, nas realidades percebidas dos sujeitos (homens e mulheres), nas histórias e culturas do povo.

Paulo Freire parte do concreto vivido pelos educandos(as) – palavra e tema gerador -, desafia-os(as) em diálogo a assumirem-se como sujeitos; recria o concreto vivido pela reflexão crítica e autêntica de cada um(a) dos(as) participantes. Nas palavras de Carlos Riveros (2003, pp. 211-212):

Este método resultante da reflexão sobre sua experiência educativa aparece articulado em torno a três momentos: a investigação dos meios de vida e da linguagem dos participantes (palavras e temas geradores relacionados com sua vida cotidiana, com sua cultura); a tematização, codificação e decodificação que permita relacionar sua cultura com outras visões sócio-culturais, e finalmente a problematização, que como objetivo final se orienta à conscientização. E esta implica também autopromoção, estímulo à participação, construção de democracia e promoção do desenvolvimento.

Conseqüentemente,

O Método Paulo Freire não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-la segundo as exigências lógicas do discurso abstrato; simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra (FRIORI, 1987, p. 13).

Neste caso, na medida em que se buscam elementos à compreensão sobre o processo criativo na vida de Paulo Freire, pode-se assinalar o diferencial de sua obra, em educação de adultos, como aspecto até então não identificado na literatura corrente. Será a articulação do fazer educativo-pedagógico à expressão política de libertação das classes populares no Brasil dos anos 60 e em extensão, na América Latina, Estados Unidos, Europa e África, o condicionante de força maior. Suas idéias e coerência cotidiana vão se tornar marco representativo da educação popular brasileira, na América Latina e Caribe. Como escreveu Jardimino (2000, p. 37), “a palavra se fez método”!

Com a palavra e tema gerador Paulo Freire contribuiu influenciando novos modos de pensar e agir em educação de homens e mulheres, sujeitos atentos(as) ao seu papel revolucionário. Educadores-educandos, educandos-educadores engajados na radicalização de

⁶² Tomado pela dimensão concreta (codificação), motivo da aproximação do(a) alfabetizando(a) à aprendizagem, o movimento de descodificação indica o envolvimento do(a) alfabetizando(a)-sujeito em estabelecer “análise e conseqüente reconstituição da situação vivida” (FIORI, 1987, p. 11).

ações propulsoras da transformação social, vão certificarem-se de que a educação pode servir de instrumento à libertação dos opressores e dos oprimidos.

O exílio

Nas lembranças de menino Lutgardes Freire conta-nos a travessia que sua família viveu entre 1964 a 1980 em *Paulo Freire por seu filho* (2001). Juntam-se a ele, Paulo Rosas (2003) e Ana Maria Freire (2006), além de Sérgio Guimarães e o próprio Freire orientando a compreensão sobre a trajetória vivida por Paulo Freire no contexto de seu potencial de criar e recriar, permanentemente envolvido pela dimensão de história e cultura. Palco das contradições que vão influenciar suas idéias e quefazeres.

Desde os últimos anos de 1950, acirrando-se em 1960, o ciclo de desenvolvimento industrial brasileiro havia condicionado as disputas tanto entre os mais conservadores quanto entre aqueles que constituíam alas de esquerda e os trabalhadores organizados nos sindicatos. Entrava, o Brasil, num processo de ruptura político-econômica instigado pela disputa de capital estrangeiro e nacionalismo. Findava o período populista e impunha-se a ditadura militar.

Os primeiros dias de abril de 1964 chegaram ao Brasil anunciando repressão militar, impondo uma nova moda de ditadura ao povo. As crises de interesses entre as burguesias, as Reformas de Base que transitavam no Congresso, os índices alarmantes que alcançara a inflação, “a revolta dos sargentos em setembro de 1963, em Brasília, o combate acirrado à reforma agrária, a incorporação da Ideologia da Segurança Nacional [...], a busca de aliados fardados por parte das classes dirigentes etc., tudo isso culminou com a intervenção militar de 1964” (GERMANO, 1993, p. 51). Junto vieram as perseguições, prisões e exílios. Vieram, também, forças opressoras que interditaram experiências em educação popular no Brasil, ao exemplo do que sucedera com os projetos coordenados pela Prefeitura Municipal do Recife (MCP), a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler (Rio Grande do Norte) e CEPLAR, na Paraíba. São experiências de uma história em contradição conduzindo brasileiros(as) ao exílio. Homens e mulheres levados a se verem como sujeitos ‘saídos⁶³’ de seu país por acreditarem na democracia.

Paulo Freire após ter passado 72 dias em cárcere no Recife, exila-se, inicialmente, na

⁶³ Quando perguntado sobre a saída para o exílio, Paulo Freire respondia: “nunca saí do Brasil, fui saído” (FREIRE e GUIMARÃES, 1987, p. 38).

Bolívia, logo em seguida segue para o Chile⁶⁴ (1965 a 1969) onde elaborara relações com outros brasileiros, “Francisco Weffort, Fernando Henrique Cardoso, José Serra, Plínio de Arruda Sampaio, Almino Affonso, Álvaro Vieira Pinto, Ernani Fiori, Geraldo Vandré, e tantos outros que chegaram na mesma época que nós ou um pouco depois” escreve Lutgardes Freire (2001, p. 335), Ruth Cardoso, Tiago de Melo, acrescenta Paulo Rosas (2003a). Sua passagem pelo Chile será marcada por intensas experiências e novas aprendizagens⁶⁵ como assessor de Jacques Chonchol, posteriormente na Presidência do Instituto de Desarrollo Agropecuario, e como consultor da UNESCO – Instituto de Capacitación y Investigación de la Reforma Agraria.

No Chile será publicada a primeira versão de *Educação como prática da liberdade*, além de escrever os originais (manuscrito) de *Pedagogia do oprimido* e artigos que foram “incluídos em *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos: obra concluída em Genebra [1975]*” (ROSAS, 2003a, p. 31). Esta prática desenvolvida por Paulo Freire, aquela em que tendo escrito artigos em contextos diversos (seminários, congressos), os reúne editando posteriormente sob o formato de livro, de acordo com Paulo Rosas (2003a) representa uma das maneiras como ele conduzia seu potencial criativo exercitando habilidade de criar e recriar, “como se ele próprio estivesse reinventando seu pensamento” (Op.cit., p. 31). Também será deste tempo a publicação de *Extensão ou comunicação?* (FREIRE, 2001; FREIRE, 2006). Do Chile, ainda em 1966, sai para congresso no México, onde vai reencontrar-se com Ivan Illich e “estabelecer um bom relacionamento com Erich Fromm [...] como pessoa e, não apenas, como autor”, lembra Paulo Rosas (2003a, p. 33) em que reúne educação, princípios psicológicos e expressão de liberdade como características comuns às abordagens de um e outro.

Do Chile segue para os Estados Unidos (1969 a 1970) onde vai atuar como assessor no Center for the Study of Development and Social Change e administrar aulas sobre suas idéias na Universidade de Harvard, no Center for Studies in Education and Development, como professor visitante, diz-nos Ana Maria Freire (2006). Nos Estados Unidos, Freire irá aperfeiçoar o inglês lendo as obras de Max, Hegel, Sartre, Merleau-Ponty de maneira a poder estabelecer comunicação em sala de aula em língua inglesa (FREIRE, 2006), sem intérprete.

⁶⁴ Paulo Rosas (2003a) lembra as palavras de Paulo Freire em *Pedagogia da esperança* (1992): “Cheguei ao Chile de corpo inteiro. Paixão, saudade, tristeza, esperança, desejo, sonhos rasgados, mas não desfeitos, saberes acumulados, nas tramas inúmeras vividas, disponibilidade à vida, temores, dúvidas, vontade de viver e amar. Esperança, sobretudo” (ROSAS, 2003a, p. 30).

⁶⁵ Sobre isto Ana Maria Freire (2006) escreveu: “posso afirmar que a raiva que ele sentiu pela traição ao povo e a ele mesmo, desencadeada pelo desmoronamento de seu trabalho de alfabetização pelo golpe de Estado no Brasil, foi tão forte e profunda, que por isso mesmo tornou-se redentora para esse novo renascer de vida e de novas criações” (Op.cit., 212).

Em 1970, publica *Pedagogy of the oppressed*, no mesmo ano sai a edição brasileira *Pedagogia do oprimido*, editado pela Paz e Terra. Na opinião de Lutgardes Freire (2001) a passagem de seu pai pelos Estados Unidos, os trabalhos desenvolvidos nas universidades americanas, foram marcados por uma característica mais acadêmica, mais teórica do que aquelas vividas anteriormente no Brasil e Chile.

Durante o período de exílio, atuando no Conselho Mundial das Igrejas (1970 a 1980), com sede em Genebra, Suíça, Paulo Freire teve suas idéias amplamente conhecidas pelos vários continentes.

Na Universidade de Genebra – Escola de Psicologia e Ciências da Educação -, Paulo Freire vai atuar “com liberdade para desenvolver experiências, [... fazer-se] presente com sua palavra e ação na Ásia, Oceania, América e, sobretudo, na África de língua portuguesa [Cabo Verde, Angola, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau⁶⁶]” (ROSAS, 2003a, p. 35/ênfase nossa). Ganham mundo suas idéias, fortalecidas pelas práticas e desafios confrontados tanto pela condição de exílio, quanto pela dimensão afetiva de liberdade com a qual se envolvia, com produções diversificadas.

Este aspecto, aliás, bastante presente na vida de Paulo Freire, expressão dialética de sua vida, seja na infância, na adolescência ou na condição de adulto, dor-prazer, exílio-liberdade, raiva-amor⁶⁷, sugerem caminhar como pares que alimentaram seu pensar e fazer. Provavelmente, tenham emergido como condição favorável ao dinamismo criativo de sua obra.

Paulo Freire, por onde passou, desde o colégio Oswaldo Cruz, como pelas investidas nos Centros de Cultura Dona Olegarina⁶⁸, até as práticas em sala de aula, o que se pode perceber em seu devir educativo se expressa pelo rigor ético e metodológico. A práxis paulofreireana destaca-se pela instigante inquietação de educação que se faz em libertação.

A ação de criar e recriar em Paulo Freire, associada à educação, delimitara à sua obra uma trajetória continuamente revisitada. Sua ação criativa expressava seu gosto por visitar a si mesmo, seu fazer, sua criação. Atuava recriando em um permanente exercício de recriar-se. Nas palavras de Paulo Rosas (2003a, p. 31), era “como se ele próprio estivesse reinventando

⁶⁶ As atividades desenvolvidas por Paulo Freire na África foram facilitadas pela criação do Instituto de Ação Cultural (IDAC) juntamente com Elza Freire, Claudius Ceccon, Rosiska e Miguel Darcy de Oliveira, com o “objetivo de aprofundar o estudo das práticas de Paulo Freire no Brasil antes do golpe de 1964” (FREIRE, 2006, p. 220).

⁶⁷ “Paulo acreditava que o amor se faz na contradição com a raiva, que é preciso sentir e viver essa raiva profundamente para que o amor flua e prepondere sobre ela, voltando a nortear a vida. A vida sem ressentimentos, sem melancolias e sem queixumes” (FREIRE, 2006, p. 212).

⁶⁸ No MCP era corrente dizer: Centro de Cultura *Dona Olegarinha*; casa de *Dona Olegarinha*. Paulo Freire, entre muitos, também incorreu no mesmo erro: o correto é dizer Dona Olegarina, de acordo com o historiador Manuel Correia de Andrade” (ROSAS, 2003a, p. 26).

seu pensamento”. Não foi diferente a representação que dera ao tempo que permanecera em exílio. Uma fase que tanto fora duramente vivido por ele quanto “lhe proporcionou a oportunidade de consolidar seu pensamento” (Op.cit., p. 36).

São de Paulo Freire as palavras que, sendo anteriores a este tempo de exílio, ainda quando preso em Olinda-PE, falando de suas aprendizagens com outros presos políticos, experiências de cela, expressava sua compreensão de aprendizagem em vida: “Se minha prática era de preso, eu tinha que aprender era dela mesmo. Sem querer bem a ela, mas tinha que aprender” (FREIRE e GUIMARÃES, 1987, p. 49), com ela, acrescenta-se, imaginando quefazeres, maneiras de conhecer a dura realidade percebida. De modo particularmente significativo (a tese) refere-se à imaginação como um dos instrumentos da cognição humana necessário à descoberta, com a qual Paulo Freire afirma ser “uma forma antecipada de conhecer” (Op.cit., p. 52). Ao mesmo tempo, vai afirmá-la insuficiente à aprendizagem, exigindo prática. Referindo-se à práxis libertadora, comenta:

Dentro da cela eu era capaz de imaginar o que minha mulher estava fazendo em certa hora do dia, onde estariam meus filhos, minhas filhas. Eu divagava, era capaz de sair da cela com a imaginação. Mas, para eu me libertar da cela, era preciso que alguém viesse e abrisse a porta ou eu a arrebatasse. Se não houvesse um esforço físico, material, de superação da situação concreta em que eu estava, não resolvia. Eu não me libertaria sem esse esforço material; ficaria lá até hoje, e a imaginação poderia estar voando ainda... (Idib).

O tempo de exílio, pela imaginação de Freire, supostamente assinalou tempo de aprendizagens e novos conhecimentos. À sua maneira, não deixara Recife-PE, mas afastara-se para de lá nunca sair. Consolidava sua maturidade de intelectual, pensando e refazendo sua história nas relações que elaborava.

Decerto, a ação criativa de Paulo Freire, tantas vezes compartilhada com sua esposa, amigos(as) e companheiros(as), ganha força na maneira dialógica com que desenvolveu suas ações concretas no exercício mediador de educação com adultos – iniciada no SESI e continuada com os camponeses do Chile e povos africanos, como educação popular. “No fundo, tudo depende de como se trabalha com um certo método, numa perspectiva política que nunca é neutra” (FREIRE e GUIMARÃES, 1987, p. 28).

A ação de criar e recriar, com Paulo Freire, assinala na direção de uma práxis libertadora substantivamente democrática. Diferindo-se dos valores tradicionalmente formulados da educação, a educação popular com Paulo Freire pressupõe o exercício da democracia. Assume-se como ato revolucionário, como ato político-educativo. Com certeza da necessidade de se “fazer com que a democracia não seja mero adjetivo, um trampolim para

o domínio autoritário” (Op.cit., p. 32).

Conseqüentemente, associando o cidadão Paulo Freire à sua obra produzida no exílio, uma obra que se fez pela criatividade de sujeito situado e datado, deve-se pensar educação e ação criativa como opção radical, crítica, solidária, comprometida com o povo.

Com a anistia, Paulo Freire retorna ao Brasil em 1979 e definitivamente em 1980.

De volta ao Brasil

Os anos de experiências pedagógicas iniciadas no SESI, MCP, SEC e no projeto de expansão no MEB, ampliadas por Paulo Freire no Conselho Mundial das Igrejas, à frente do Departamento de Educação, marcaram profundamente sua vida e obra. Uma vida e obra que pode ser pensada em três tempos de criação: até 1964, antes de ser exilado, como período fundante do seu processo de criação em filosofia da educação; até 1980, época em que permanecera exilado, como tempo em que maturou argumentos do produto da sua criação, e os anos que registram seu retorno ao Brasil, como o período em que suas idéias vão ganhar ritmo avançando nos debates sobre educação e educação popular no Brasil. Será a época de maior número de suas publicações.

A esta altura dos anos, sua obra já havia sido reconhecida como dimensão político-filosófica de educação por uns e de crítica por outros. Entre os educadores em educação popular, na América Latina e Região do Caribe, há demonstração de investida cada vez mais intensa na apropriação e recriação da obra paulofreireana como justa perspectiva à práxis democrática pela libertação das classes populares.

O retorno de Paulo Freire ao Brasil foi decorrência da luta insistente de muitos(as) brasileiros(as) – “exilados internos” - e partidários pela causa da redemocratização do país. Nos fragmentos de vida e obra de Paulo Freire, José Jardimino (2000) escreveu:

Com a anistia brasileira, [concedida] aos seus filhos espalhados e despatriados pelo mundo, conquistada com a luta do povo pela redemocratização do país, depois de muitas andanças e com o corpo [molhado] por muitas experiências, em 1979, Freire volta definitivamente ao Brasil (Op.cit., p. 18/ênfase do autor).

De volta ao Brasil vai atuar na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) de 1980 a 1997, lotado no Departamento de Fundamentos da Educação, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação/Currículos e na Universidade Estadual de Campinas de 1980 a 1991, no Departamento de Ciências Sociais aplicadas à Educação, da Faculdade de Educação.

Em 1981 atende ao chamado da Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), através do Centro de Teologia, para participar do Seminário Nacional sobre 'Fé Cristã e Ideologia' e, dois anos depois, do Seminário Internacional de Educação, que irá possibilitar seu engajamento, coordenando "ciclo de debates sobre educação popular" (FREIRE, 2006, p. 283). Em 1987, como professor convidado para o "Curso de Pós-Graduação da Faculdade de Comunicação da USP, Arte-educação e Ação Cultural e mais tarde, em 1991, atendendo ao convite do então "pró-Reitor da USP Celso de Rui Beisiegel, como professor" (FREIRE, 2006, p. 283). Ainda em 1987, através de Cristóvão Buarque, assume cargo no Conselho Diretor da Universidade de Brasília (UnB), aposenta-se por força da lei, da Constituição de 1988, como Técnico em Serviços Educacionais pela Universidade Federal de Pernambuco.

No mesmo ano de seu retorno em definitivo ao Brasil, Paulo Freire irá filiar-se ao Partido dos Trabalhadores (PT) que, em 1989, o elevará ao cargo de Secretário da Educação da Cidade de São Paulo, permanecendo até 1991. A esse respeito Paulo Rosas (2003a, pp. 41 a 42) escreveu:

Não era a primeira vez que ele exercia a administração de um organismo de natureza educacional. Na verdade, assim começara, no SESI, em Pernambuco. Em 1960, Germano Coelho, na condição de Diretor Executivo do departamento de Documentação e Cultura, da Prefeitura do Recife, nomeou Paulo Freire para a Diretoria de Cultura da entidade. No Movimento de Cultura Popular, era ele o Diretor da divisão de Pesquisa e, como tal, integrante do seu Conselho de Direção. No SEC (Serviço de Extensão Cultural), órgão por ele criado no quadro da então Universidade do Recife, era igualmente Diretor. Em 1964, por ocasião do Golpe, Paulo Freire era Coordenador do Programa Nacional de Alfabetização, instituído no MEC pelo Ministro Paulo de Tarso Santos.

[...] A escolha do nome de Paulo Freire [...] foi a opção lógica, observam Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres (1995, p. 11-17): não apenas pelo fato de ser Paulo Freire o educador que era, mas por ser membro fundador do PT, integrar sua Comissão de Educação, ser Presidente da Fundação Wilson Pinheiro, também do PT. Paulo aceitou o novo desafio, com a condição de permanecer como Secretário apenas durante os dois primeiros anos da gestão da Prefeita Luiza Erundina. Tinha o projeto de escrever outros livros, o que não seria possível enquanto estivesse envolvido com a engrenagem da administração pública. E considerava seus cursos, conferências, entrevistas, debates e livros como tarefas prioritárias.

O tempo em que esteve na Secretaria de Educação de São Paulo, Paulo Freire registra sua trajetória com a publicação de *A Educação na Cidade*, palco de entrevistas realizadas em dois momentos de sua administração. O primeiro, datado pelos meses iniciais em que ocupou o cargo de Secretário de Educação, o segundo, se fez pelo começo do segundo ano. Conclui com um *Manifesto à maneira de quem, saindo, fica*. Manifesto em que se posiciona na direção dialética com que teve sua vida condicionada. Sai da administração, de sua função política administrativa para dar continuidade, recriando-se em política firmada pela coerência

entre seu pensar e fazer.

Como pensador, escritor de temas relacionados à educação, em particular à educação popular, Paulo Freire irá lançar a idéia da criação do Instituto Paulo Freire com o objetivo de

reunir pessoas e instituições do mundo todo que, movidas pela mesma utopia de uma educação como prática da liberdade pudessem refletir, trocar experiências, desenvolver práticas pedagógicas nas diferentes áreas do conhecimento que contribuíssem para a construção de um mundo com mais justiça social e solidariedade (Gadotti apud ROSAS, 2003a, p. 43).

A partir do *Manifesto à maneira de quem, saindo, fica*, Paulo Freire dedica-se a elaboração de uma seqüência de livros: *Pedagogia da esperança* (1992), *Cartas a Cristina* (1994), *À sobra desta mangueira* (1995) e *Pedagogia da autonomia* (1997). Neste mesmo ano de 1997, em abril realiza sua última aula na PUC-SP e, em 2 de maio faleceu, aos 75 anos.

Neste período de retorno ao Brasil, Paulo Freire irá viver uma das emoções mais intensas em sua dimensão dialética: vida-morte. Em outubro de 1986 a morte de Elza Maria Costa de Oliveira, sua esposa e companheira presente representou, escreveu Paulo Rosas (2003, p. 40) “uma perda muito difícil de absorver. Tempo de perplexidade e sofrimento. No entanto, compreendeu que era preciso viver. Fez opção pela vida e pelo amor”. Em 1988 casa-se com Ana Maria Araújo (Nita), filha de Aluizio e Genove Araújo, que lhe havia aberto as portas para seus estudos ainda no tempo de criança, no Colégio Oswaldo Cruz. Com Nita, sua última obra, *Pedagogia da Indignação, cartas pedagógicas e outros escritos*, ganha forma de livro no ano 2000.

Morre Paulo Freire, ‘andarilho do mundo’, ‘Guerreiro da Luz’. Ficam suas dúvidas, curiosidades, convicções. Com ele a coerência e ética de um cidadão brasileiro esperançoso e amorosamente fincado no povo, nas gentes brasileiras e do mundo.

Do que se pode pensar a partir de fragmentos da vida de Paulo Freire, aqui lembrados, nos colocou em trânsito com momentos de dor-prazer, de dúvidas-curiosidades com as quais ele caminhou decidindo seu rumo. Uma história que, não sendo mágica, fantasiosa, muito bem poderia ter sido vivida por tantos e tantas paulos e paulas - brasileiros(as), nordestinos(as), pernambucanos(as), certos de sua condição de cidadão de Recife.

A diferença, no entanto, encontra-se na maneira como encarou os desafios suportando dores e prazeres em vida. Nas escolhas que fez, nas decisões não tomadas, nos momentos de sua criação, da expressão de seu potencial criativo. Talvez aí esteja a diferença que o tornou o Paulo Freire ‘Guerreiro da Luz’. O educador e filósofo em educação que do colégio Oswaldo Cruz, em Recife, à Faculdade de Direito, à Escola de Belas Arte, SESI, MCP, SEC, como no

exílio e, retornando ao Brasil, na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, na PUC-SP, na UNICAMP, USP e tantas outras instituições, delimitou sua trajetória, íntegro e crente na ética humana.

De outro modo, Paulo Freire fora um cidadão comum. Com esperanças e expectativas para sua terra e gente. Quando entrevistado pelo jornalista Ricardo Kotscho sobre as expectativas para o Brasil, Paulo Freire respondeu:

Puxa, bem rapidamente te digo: eu sonho com essa sociedade, com suas ruas e suas praças sempre cheias de gente, sempre cheias de povo. Como se ‘Diretas-Já’ fosse todo dia. Eu sonho que nunca mais se esvaziem as ruas. Eu sonho que nunca mais lideranças políticas se sirvam das praças cheias para poder transar em cima. Eu sonho que aprendamos todos, sobretudo a esquerda brasileira, a assumir democraticamente a transformação deste País, sem medo de usar a expressão ‘democraticamente’. A não dissociar transformação revolucionária de democracia, por exemplo. Eu sonho com uma sociedade reinventando-se de baixo para cima, em que as massas populares tenham, o direito de ter voz e não o dever apenas de escutar. Esse é um sonho que acho possível, mas que demanda o esforço fantástico de criá-lo. Quer dizer: para isso, é preciso que a gente anteontem já tivesse descruzado os braços para reinventar essa sociedade (FREIRE e BETTO, 1988, p. 94).

Este foi Paulo Freire. Com potencial criativo, como qualquer outro. Diferenciado da maioria pela sua vida e obra, tornando-o singular e referência à educação popular. A criatividade desperta pela sua ‘curiosidade epistemológica’, atribuía à educação dimensão libertadora. Suas idéias, freqüentemente desenvolvidas em equipe de trabalho, tamanha sua preocupação com o coletivo, haviam criado metodologia mediadora à superação ‘domesticadora’ de educação e cultura, reinventando educação e cultura com base no processo de libertação das classes populares. Este havia sido o grande temor daqueles que golpearam a Nação brasileira impondo regime político de ditadura⁶⁹.

Sua trajetória vivida, suas leituras, a alegria da infância interdita, a morte de seu pai, a energia de sua mãe conduzindo-o à formação letrada e formal, as conversas entre irmãos, a formação profissional, sua escolha por educação, suas experiências de educador no Oswaldo Cruz e SESI, seu casamento, sua condição de pai, são situações que contribuíram delimitando sua singularidade de homem, profissional, de sujeito criativo.

Foi sua leitura-mundo, seguida de perto da aprendizagem da leitura da palavra com que Paulo Freire irá disponibilizar seu potencial criativo, suas idéias, sua posição filosófica

⁶⁹ A este respeito J. Willington Germano (1993, p. 53) escreveu: “não obstante o golpe ter sido desferido em nome da democracia, o que de fato ocorre é uma implantação gradual de uma ditadura militar, cujo suporte doutrinário é a Ideologia da Segurança Nacional”. Continua: “No Brasil de 1964, o Estado caracterizou-se pelo elevado grau de autoritarismo e violência. Além disso, pela manutenção de uma aparência democrático-representativa...” (Op.cit., p. 55).

em educação, seu caminhar na história e cultura, com ousadia de revolucionário que luta pela libertação do povo. De acordo com Paulo Rosas (2003a, s/p.), “Paulo Freire é e sempre foi um filósofo, um pensador, um humanista, que toma a educação como referência mais evidente de suas reflexões”. Mas, antes de tudo, um cidadão enraizado, por isso mesmo, politizado. Um homem que aprendeu com a própria história, com os personagens de sua história e culturas. Sua vida de menino ao adulto que se tornou expressa argumentos à sua trajetória profissional de sujeito criativo.

Sua criação, neste caso, não deve ser percebida como criação absolutamente sua. Mas, como síntese compartilhada pela aprendizagem vivenciada ao longo de sua vida.

Referente aos elementos que a psicologia dispensa à análise explicativa de criatividade, Paulo Freire sugere apresentar-se envolvido por estes mesmos elementos de personalidade, de sonhos, fantasias, especulações motivadas pela curiosidade e disponibilidade ao novo, ao diferente. Sugere ter desenvolvido habilidades fundamentais ao exercício de seu potencial criativo orientado pela coerência teórico-filosófica com que decodificou educação, codificando-a sob uma nova maneira de pensar e agir. Educação libertadora.

A educação de adultos que começa a desvendar, desde sua participação no SESI, MCP, SEC (no Brasil), posteriormente, com homens e mulheres do campo no Chile, além das experiências em continente africano, frente à superação dos modelos conservadores da educação formal, vai expressar a dimensão de suas idéias mediadas pela opção crítica de educação orientada à libertação dos povos.

A criatividade expressa nas idéias e ações de Paulo Freire, orientadas pela sua radicalidade de sujeito revolucionário, confunde-se com sua vida e obra no sentido de sua amorosidade ao ser humano. Com ele a origem do pensamento criativo, ético, responsável que transita pela educação popular tem seus limites centrados na busca coletiva da libertação humana frente à dominação que oprime o povo.

3.2. Fundamentos e princípios da criatividade libertadora com Paulo Freire

Com isto posto, passa-se à leitura e interpretação dos 6 livros com os quais se pretendeu extrair fundamentos e princípios da criatividade no encontro com a educação libertadora.

Esta iniciativa vem sendo reforçada pela contextualização da vida e obra de Paulo Freire, na medida em que concordando com J. Eustáquio Romão (2001), a produção deixada

por Paulo Freire nos permite assumir a tese de que seus escritos declinam coerentemente sobre a trajetória de uma mesma obra. O que ele fez foi escrever e re-escrever “o que havia escrito antes, numa incansável re-elaboração e re-escritura dialética da mesma obra, atualizando-a permanentemente, de acordo com os novos contextos em que procurava inserir-se de forma crítica” (ROMÃO, 2001, p. XIV). Sua inovação permeia sua obra ampliando, recriando maneiras de pensar educação, tomado pela leitura de idéias de outros e de sua experiência vivida.

A expressão criativa de suas idéias e práticas em educação encontram-se respaldadas pela interpretação que Paulo Freire fazia das dimensões história e cultura. Sua criação é síntese, não inicia em si mesma, mas tem sua consecução a partir de outras sínteses elaboradas por tantos e tantas homens e mulheres que o antecederam e com eles(as) apreendeu idéias, transformando-as, recriando-as. As criações humanas, pela dimensão esclarecedora da ciência, têm nos advertido desta conotação com a qual nos delimitamos como pessoa criativa e dialeticamente relacionada como pessoa no coletivo.

A obra de Paulo Freire tanto expressa dimensão de sua singularidade no coletivo, como se apresenta mediadora no coletivo, influenciando o próprio autor a repensar sua criação que já sabia não lhe pertencer, dado que se tornara objeto do coletivo, legitimada no coletivo.

A singularidade da produção de Paulo Freire, criando e recriando argumentos para explicar a educação libertadora, não se constitui obra legitimamente inovadora até que no coletivo reconhecesse sua especificidade. Por conseguinte, como ação que reconhece a força teórico-filosófica da produção paulofreireana, sua vida e obra foram transformadas, aqui, em instrumentos metodológicos delimitando a trajetória da extração de argumentos com os quais se podem mostrar a presença da criatividade em educação popular, mas já delimitados em Paulo Freire.

Miguel Arroyo (2001) quando se referia à criação de um projeto de educação popular para o Brasil, lembrava a importância dos movimentos sociais como formas de luta pela libertação do povo. Associava o autor educação popular aos “movimentos de libertação” no Brasil e América Latina. Sob este aspecto, Arroyo (2001) vai destacar a obra de Paulo Freire como referência à transformação do ambiente educativo-pedagógico de formação dominante, para um outro em que o modo de pensar e agir em educação estejam orientados pela dimensão libertadora. Sugere que “precisamos aprender com Paulo Freire a captar a dimensão pedagógica de nosso tempo. Temos que aprender com as experiências concretas” (Op.cit., p. 268).

Nesta mesma direção, Astrogilda Andrade (1971), referindo-se às idéias gerais de Paulo Freire sobre educação de adultos, já advertia que a dinâmica do Método Paulo Freire, como expressão dialética, se fazia através da percepção da realidade de cada um e uma dos(as) ‘iletrados(as)’ – alfabetizandos(as) – mediados(as) pela leitura do mundo, pela discussão dos problemas políticos, sociais e culturais que cada um e uma percebiam de sua realidade.

O próprio Paulo Freire, em várias situações, apontou a leitura da palavra posterior à leitura do mundo - diferente do contexto das cartilhas, por exemplo, em que a palavra gera o contexto, impõe condições, possivelmente negligenciando a realidade de quem aprende. Torna a palavra objeto afastado de quem se alfabetiza.

Sob a leitura-mundo, tão presente nas palavras de Miguel Arroyo quanto nas de Astrogilda Andrade, Paulo Freire entendia delimitar a trajetória de história e cultura em que os sujeitos se encontravam ao mesmo tempo em que a delimitava como realidade percebida por cada um e uma.

Esta dimensão, segundo entrevista concedida por Paulo Freire ao jornalista Ricardo Kotscho (1988), foi apreendida de suas experiências quando atuando no SESI. Na ocasião, sua participação com os Círculos de pais, “com as massas populares, com os grupos populares” (FREIRE e BETTO, 1988, p. 9) fora o ponto de partida que o conduziu a aprender a lidar com o método. O primeiro caminho “foi a palestra, foi a exposição oral, foi o discurso sobre temas que eu admitia que seriam importantes para os pais” (Ibid.), escreveu Paulo Freire. Contudo, no desenvolver das relações com o povo, com as famílias das crianças, irá perceber que a palavra pronunciada para, é palavra que expressa influência da formação instituída pelos elementos da educação tradicional, formada para a elite brasileira e da qual Paulo Freire não havia ficado imune. Daí pensar o movimento de transformação com conscientização crítica. Daí afirmava Paulo Freire a necessidade de recriar a si mesmo nas relações como outros e outras e com o mundo. Daí a comunicação libertadora exigir outro modo de estar nas relações.

A palestra, o discurso, elaborados *a priori*, o levou a pensar sob a própria prática numa dimensão autoritária de quem fala para outro(a). Uma fala organizada, planejada, submetida aos acordos da ciência e lingüística, mas, uma fala cujo emprego da palavra apresenta-se estéril ao mundo do outro(a). A palavra posta é palavra de quem sabe e, sabendo-se que sabe pronuncia-a para quem pensa não saber. É palavra negada de referenciais da história e culturas dos homens e mulheres em relação. Sobre isto, Paulo Freire respondeu:

Isso revela uma postura elitista, também, segundo a qual o que sabe mais, pensa que só ele sabe. E que os outros, a quem ele quer falar, são exatamente aqueles que, não sabendo, precisam escutá-lo para aprender. E, se é assim, então, cabe a quem sabe determinar o que deve ser dito para que o outro saiba (FREIRE e BETO, 1988, p. 9),

Foi nas e com as relações dialéticas elaboradas com os pais de crianças-alunos(as) no SESI que irá apreender o diálogo como meio fundamental à educação libertadora. Uma prática orientada pelo rigor ético nas comunicações, com a qual se redireciona o fazer educativo-pedagógico com o povo. Sobre este aspecto, Paulo Freire, comentou: “foi o pedaço de tempo da minha vida em que me abri para esse trabalho, mesmo que não chamasse na época *educação popular*. Mas foi ali que fui selando um compromisso” (Op.cit., p. 9/ênfase do autor).

Também serão deste mesmo período os primeiros passos na direção de suas reflexões sobre metodologia de aprendizagem e método, - “como todo bom método pedagógico, não pretende ser método de ensino, mas sim de aprendizagem” (FIORI, 1987, p. 18) -, aproximando-o da descoberta da palavra e tema gerador. Na continuidade, escreve sobre a relevância do diálogo como instrumento de comunicação em educação, superando a dimensão de palavra-informativa, criando palavra e tema gerador - que emergem a partir de sua atuação com a alfabetização de adultos.

É desta época, ampliada pelas experiências acumuladas no MCP e SEC, que os livros *Educação e atualidade brasileira* (1959), *Educação como prática da liberdade* (1967) e *Pedagogia do oprimido* (1970)⁷⁰, aqui selecionados, que suas idéias essenciais serão divulgadas, ao exemplo de *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*.

Um tempo em que Paulo Freire reconheceu, em diálogo com Sérgio Guimarães, *Aprendendo com a própria história I* (1987), certa ingenuidade atrelada à condição de educador e não de educador-político. Em suas palavras, “Naquela época ainda não percebera o que hoje chamo de *politicidade em educação*” e continua, “minha prática de exílio me politizou intensamente. Foi o Chile, inclusive, que fez isso” (FREIRE e GUIMARÃES, 1987, p. 15/ênfase do autor).

Já em *Pedagogia do oprimido*, sua característica de cidadão radical, politicamente posicionado se apresenta com clareza. O diálogo como instrumento de luta em educação libertadora, delimita essa inseparável condição de Paulo Freire em educação popular.

O movimento que começa a direcionar a ação criativa inscrita na pesquisa em construção transcorre como criação mesma de um processo que, pretendendo assumir-se

⁷⁰ A publicação de *Educação como prática da liberdade* e *Pedagogia do oprimido* fora realizada durante sua condição de exilado no Chile e Estados Unidos, respectivamente.

como ação criativa, pela sua dimensão de história e cultura, se reconhece como recriação. Recriação que transita sob a extração dos primeiros elementos fundamentais para a compreensão de criatividade libertadora.

Na continuidade, transitando pelos três outros livros definidos a partir de *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire segue confirmando sua posição política em educação. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido* (1992), *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996) e *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (2000) vão se constituir em totalidade do pensamento pedagógico desenvolvido pelo autor. Cada um deles expressa sua transitividade pela educação na luta pela superação da inexperience democrática, objeto necessário à reflexão sobre esperança, formação e prática docente.

Criatividade nas primeiras idéias de Paulo Freire em educação

Expressando preocupação com o contexto educacional brasileiro, a obra de Paulo Freire aponta evidências sobre a importância de que criatividade foi categoria relevante do seu pensar e agir educacional. Tanto a ousadia de criar como a de recriar a si mesmo(a) – sujeito e obra -, foram influenciadas pela leitura do mundo, anteriormente comentada, emergindo como condição essencial à interpretação de criatividade em sua vida e obra.

Aqui, como na opção metodológica descrita e delimitada para esta pesquisa, há, na abstração da produção paulofreireana, uma anterioridade assumida como concreto em mudança que se transforma, pela crítica e dimensão de história, em um novo concreto, um concreto pensado a partir da categoria criatividade em educação popular.

Criatividade libertadora, com Paulo Freire, vem à tona pela dimensão de história e cultura fundamentada pela argumentação contextual de criação, bem como pelo reconhecimento sobre a necessária condição de sujeito que atua inventando com as relações que elabora e participa. Sujeito capaz e hábil, concentrado na situação-limite, estendido pela atualização de seu inédito viável.

Quando J. Eustáquio Romão (2001) contextualiza *Educação e atualidade brasileira* enfatiza que no processo da criação cultural “é necessária a participação de uma pessoa que seja capaz de perceber os traços socialmente potencializados na realidade, dando-lhes uma expressão adequada e oportuna para o movimento histórico específico” (Op.cit., p. XVI). Reúne dois pólos em um mesmo projeto. De um lado, a pessoa, de outro, o objeto da criação. No entanto, pessoa e objeto perdem sua condição individual e se fundem na produção criativa.

Com isto, se inicia, aqui, a interpretação da obra de Paulo Freire buscando extrair argumentos à criatividade libertadora. Interpretação que se insere na obra de Paulo Freire, para com ela delimitar fundamentos e princípios da criatividade, da ação criativa, num primeiro momento, como marca do autor. Em seguida, como recriação a partir da sua obra.

A busca por esta criatividade libertadora, foi realizada a partir de dois movimentos que se completam. O primeiro foi organizado pela leitura e interpretação dos livros *Educação e atualidade brasileira*, *Educação como prática da liberdade* e *Cartas à Guiné-Bissau: registro de uma experiência em processo*. O segundo reuniu os livros de tema pedagogia – do *oprimido*; da *esperança*; da *autonomia* - que o autor teve publicado antes de sua morte.

Os dois primeiros títulos selecionados vão dispor aspectos da leitura-mundo que Paulo Freire fez sobre as bases da história e cultura brasileira, *Educação e atualidade brasileira* (1959), *Educação como prática da liberdade* (1967). Na continuidade, *Cartas à Guiné-Bissau: registro de uma experiência em processo* representa contexto prático do modo de pensar-fazer educação popular de onde se buscou elementos explicativos à criatividade a partir das ações político-educativas de recriação da sociedade de Guiné-Bissau, África.

Referente aos livros de título pedagogia, o propósito da pesquisa foi o de extrair as características de criatividade explicitada por Paulo Freire quando recorreu ao diálogo com a prática pedagógica. Cada um dos títulos, guardando sua especificidade, revelou elementos com os quais foi possível formatar os limites de criatividade libertadora. Com *Pedagogia do oprimido*, pela dimensão política atribuída por Paulo Freire, foi possível transitar por dentro de reflexões antagônicas de criatividade no ambiente da educação bancária e, em pólo oposto, da educação libertadora. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*, expressão de sua raivosidade em redizer o dito em *Pedagogia do oprimido*, delimita, nas palavras do autor sua condição de sujeito que tendo escrito reescreve a si mesmo. Com isso, ao revisitar a categoria diálogo como ato de criação, cuja dimensão política de sua obra é minuciosamente pensada, Paulo Freire vai “reviver o vivido que gerou o dizer que agora, no tempo do redizer, de novo se diz. Redizer, falar do dito, por isso envolve ouvir novamente o dito pelo outro sobre ou por causa do nosso dizer” (FREIRE, 1992, p. 17).

Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa foi livro dedicado ao pensar e fazer o cotidiano da relação educador-educando. Sobretudo, tratam-se de idéias sínteses com que Paulo Freire escreveu sobre educação. A criatividade implícita nesta obra aponta interfaces com o ensino, com o modo de educadores(as) e educandos(as) se relacionarem diante da diversidade de conhecimentos. Criatividade que não sendo objeto da transferência do ensino, é expressão da radicalidade de sujeitos, é condição humana.

O debate, aqui desenvolvido sobre criatividade, extraído da obra de Paulo Freire, se fez pela identificação dos significados que o autor atribuiu quando se referia à relação criatividade em educação libertadora. Fez-se na medida em que se buscou interpretar as partes (livros) e a obra (totalidade dos livros) escrita por Paulo Freire, identificando o modo paulofreireano de referir-se à criatividade (Quadro 1) para, em seguida, contextualizá-los semanticamente.

Neste movimento de busca, foi feita leitura de cada um dos livros, sem preocupação com o contexto, direcionando a leitura à identificação das palavras que expressaram-se condicionadas pela categoria criatividade, atendendo ao propósito de identificação sintática aplicada por Paulo Freire em sua obra.

As palavras identificadas no Quadro 1, emergindo da produção escrita pelo autor, se constituíram em *palavras geradoras* para a pesquisa, tanto mediando a busca do contexto em que o autor escreveu criatividade quanto os contextos decorrentes da leitura das produções identificadas no GT-06 das reuniões anuais da ANPEd (da 23^a a 29^a).

| Quadro 1: Palavras geradoras associadas à criatividade | | | | | | |
|--|--------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|---|--------------------------|---|
| Verbos no infinitivo | Verbos na 1 ^a p.pl. | Verbos na 3 ^a p.s. | Verbos na 3 ^a p.pl. | Verbos no impessoal | Verbos no gerúndio | Condição substantivada ou adjetivada |
| criar | criaremos criamos | criará cria criou | criem criam criarem | criasse criado(s) criá-la criam-se | criando criando-lhe | Criador criação(ões) criadora(s) criador(es) criatividade |
| recriar re-criar | | recria recriou | recriam | recriá-la(s) recriá-lo recriar-se recriado | recriando recriando-a | recriação re-criação recriador(es) |
| inventar | | invente | | | inventando | invenção(ões) inventor inovação(ões) |
| reinventar re-inventar | | reinventa reinventou | reinventam | | | reinvenção re-inventor |

Com isto, o momento de busca das *palavras geradoras* possibilitou a identificação da categoria criatividade nos livros selecionados para, na continuidade, construir o *universo temático* sobre criatividade na obra de Paulo Freire e ANPEd. Primeiro identificou-se cada uma das palavras no texto (Quadro 1), depois se extraiu a palavra com seu contexto (Anexo 2).

Neste processo, foram elaborados os quadros (2 a 7/Anexo 2) de identificação do

universo temático sobre criatividade, oportunizando interpretar cada uma das vezes que Paulo Freire se utilizou das *palavras geradoras* extraídas dos livros selecionados. Com esta ação objetivou-se mostrar a dinamicidade dos sentidos atribuídos por Paulo Freire à criatividade.

É comum, entre estudiosos sobre criatividade, focalizar investigação numa categoria específica deste fenômeno. De modo semelhante, se pode verificar nos textos desenvolvidos pelos que se utilizam da categoria criatividade, não a adotando como objeto de pesquisa, mas a associando a um modo ou maneira de pensar e agir diferente, seja como processo, produto ou indicando uma condição nova do fenômeno pesquisado.

No caso da produção de Paulo Freire, pode-se perceber que, ao invés de lidar com uma dimensão de criatividade, Paulo Freire transita num movimento de contrários associando criatividade tanto relacionando criação à ação do Criador (Anexo2; Quadro2: 6; Quadro3: 1⁷¹) quanto à condição humana de produzir cultura (A2; Q2: 1). Tanto se percebe criatividade na ação do sectário, daquele que oprime quanto na ação do que se encontra em condição de oprimido. Tanto se lê criatividade no contexto de sociedade fechada quanto de sociedade aberta. Isto é, mesmo que tenha afirmado “o sectário nada cria porque não ama” (FREIRE, 1967, p. 51), porque alienado termina por tornar suas relações fechadas ao mundo e as pessoas, pode-se especular sobre uma possível contradição. Como condição humana criatividade não se apresenta como privilégio de alguns homens ou mulheres conscientes de sua radicalidade crítica. Tanto as ações de sectários como as de sujeitos radicais podem expressar criatividade.

A questão que se forma neste âmbito, fortalece a hipótese de que há de se pensar sobre o sentido atribuído à criatividade a partir do contexto educacional em que a ação criativa emerge. No caso da educação popular, criatividade pressupõe fundamentos e princípios que delimitam sua singularidade como prática da liberdade. Com isto, é possível retomar a expressão assinalada por Paulo Freire referente aos homens e mulheres sectários, delimitando suas ações criativas a uma maneira de desamor ao ser humano. É possível entender que a criatividade expressa por sectários não respeitando a opção dos outros, “pretende a todos impor a sua, que não é opção, mas fanatismo” (Ibid.).

Na continuidade da busca dos argumentos de criatividade libertadora, uma vez tendo sido selecionadas as *palavras geradoras* e o *universo temático*, o processo de criação da tese exigiu decisão quanto à metodologia a seguir na interpretação de criatividade na obra selecionada. Para atender a esta questão, a leitura sobre ‘análise de conteúdo’, mais

⁷¹ Para efeito de formatação da localização da informação nos Anexos e quadros, passa-se a utilizar a seguinte expressão: (Anexo2; Quadro2: citação nº 6) = (A2; Q2: 6).

especificamente sobre ‘unidades de contexto’ desenvolvidas por Richardson e col. (1999⁷²) contribuiu delimitando o procedimento adotado.

A opção pela interpretação contextual de criatividade fez-se pela compreensão processual delimitada na seleção de unidades primária e secundária a partir dos contextos percebidos em cada um dos livros selecionados da obra de Paulo Freire (Tabela 1).

Sem perder a dimensão dialética que perpassa a produção de Paulo Freire, tomou-se como procedimento a interpretação contextual das categorias criatividade e criatividade libertadora (unidade primária) e o par dialético, in experiência democrática-superação da in experiência democrática⁷³ (unidade secundária).

Neste caso, as unidades secundárias, como temas (conteúdos) em trânsito, mostraram os limites que Paulo Freire atribuiu à criatividade em educação popular. Este novo momento dá início a interpretação do contexto, na obra de Paulo Freire, mediado pela amplitude teórica da relação criatividade-in experiência democrática e criatividade libertadora-superação da in experiência democrática. Em continuidade, tomou-se estas categorias como referências à interpretação dos livros selecionados e das produções da ANPEd/GT-06 (reuniões 23 a 29).

Tabela 1: Delimitação das categorias de contexto

| Unidade primária | Unidade secundária | Contexto |
|--------------------------|---|----------|
| Criatividade | In experiência democrática | * |
| Criatividade libertadora | Superação da in experiência democrática | * |

Adaptado de Roberto Jarry Richardson (1999).

* O conteúdo destas células decorre do processo de criação das tabelas na medida em que a diversidade temática aplicada à criatividade na obra de Paulo Freire se constrói como pares dialéticos mediatizados pela singularidade de cada um dos livros selecionados.

Doravante, o termo in experiência democrática encontra-se associado aos modelos de educação tradicional (bancária), com os quais as sociedades fechadas dominam as relações humanas. Através desta categoria (unidade secundária), e para efeito da singularidade aplicada à criatividade, delimitou-se posição contrária, superação da in experiência democrática, como dimensão libertadora necessária à educação popular. A ação de interpretação da obra selecionada de Paulo Freire, ao mesmo tempo em que credita elementos

⁷² RICHARDSON, Roberto Jarry (et.al.). **Pesquisa social:** métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, pp. 220-244, 1999).

⁷³ A opção pela definição do par de unidade secundária foi influenciada pelos debates realizados no Grupo de Estudos e Pesquisas *Descobrimo Paulo Freire através de sua obra* (Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas), na medida em que se reconheceram a in experiência democrática e sua superação como elementos de trânsito em toda a obra de Paulo Freire. Para isto a discussão com o Professor Rubem Eduardo foi fundamental.

explicativos da educação bancária, possibilita a extração de fundamentos e princípios da criatividade libertadora.

O passo seguinte, organização do contexto extraído (Anexos 2), veio à tona delimitada pelos pólos opostos definindo a maneira de pensar e agir com criatividade em educação tradicional e educação libertadora. Contudo, este aspecto expressa a opção assumida sobre o modo de interpretação da obra de Paulo Freire.

Não se trata de pesquisa bibliográfica, nem biobibliográfica – visto que a esse respeito Moacir Gadotti, Ana Maria Araújo Freire, Paulo Rosas entre outros já o fizeram -, tampouco foi condicionada ao modo de pesquisa com objeto de estudo político sobre a obra de Paulo Freire (ver Celso de Rui Beisiegel), o que não retirou a condição de caminhar com estas intervenções. Trata-se de pesquisa que teve seu processo investigativo delimitando criatividade como constituinte da educação popular.

3.3. Criatividade entre atualidade, prática e registro de uma experiência em processo de libertação

À época de sua elaboração, *Educação e atualidade brasileira* expressava duas posições diametralmente antagônicas em que a criatividade se fez presente. De um lado, exprime certa ingenuidade imanente do populismo e, de outro, sua superação pela antinomia fundamental com a qual Paulo Freire irá referir-se ao contexto nacional – a inexperiência democrática.

O que nos importa diretamente é a análise ou o levantamento do que poderemos chamar de *antinomia fundamental* de nossa atualidade, em algumas de suas dimensões, e a *posição* que deve assumir o agir educativo face a essa mesma antinomia fundamental. [...] A antinomia fundamental de que a atualidade brasileira vem se nutrido e que se ramificam outros termos antinômicos é a que se manifesta no jogo de dois pólos – de um lado a *inexperiência democrática*, formada e desenvolvida nas linhas típicas de nossa colonização e, de outro, a *emersão do povo na vida pública nacional*, provocada pela industrialização do país (FREIRE, 1959, p. 24/ênfase do autor).

Abre-se, Paulo Freire, aos jogos de forças em contrários delimitando sua dimensão dialética ao abordar a temática da atualidade educacional brasileira. Contrapondo às marcas da história nacional recente põe-se à análise da sociedade brasileira sob o olhar crítico da transformação das massas populares em povo. Transita da inexperiência democrática para a consciência crítica, de onde o povo se percebendo sujeito de cultura se perceba, igualmente, sujeito coletivo de desenvolvimento.

As bases da atualidade da educação, marcadas pelos paradigmas que caracterizaram a formação da elite nacional burguesa, será alvo da contradição educação-desenvolvimento do país. Um debate formado na relação inexperiência democrática-democratização da educação brasileira. Um debate que Celso Beisiegel (1982, p. 19/ênfase do autor) identifica na obra de Paulo Freire como “raízes de sua atitude pedagógica *antielitista* e *antiidealista*”.

São raízes que remontam à época de Paulo Freire menino em Jabotão dos Guararapes e que tomam dimensão teórica com as leituras feitas de mundo e palavra quando adulto nos Círculos de pais, desde o SESI.

Educação e atualidade brasileira constituiu-se, aqui, em ponto de partida à compreensão do pensamento e obra de Paulo Freire. Neste livro o autor expõe elementos de revisão de antigas posições em educação e de “consolidação teórica de novas perspectivas” (Op.cit., 23); “Paulo Freire criticava a educação escolar brasileira e propunha sua revisão radical a partir do estudo das atribuições do processo educativo no âmbito de uma realidade histórico particular”, continua Celso Beisiegel (1982, p. 24). Distingua-se, portanto, a educação tradicional, forjada para o povo, de outra orientada às necessidades do homem⁷⁴, datado e situado historicamente, uma educação com o povo.

Esta dimensão em educação terá sua posição consolidada na antinomia constituída pela crítica à educação antidemocrática, defendida por Paulo Freire. Como um dos pólos deste movimento, entre educação para o povo e educação com o povo, se expressa a criticidade sobre a qual repousa a lógica existencialista com que a educação popular transita entre as conotações de história e cultura – entre aspectos da natureza e produção cultural.

Em ambas as situações, a participação do homem faz-se fundamental. O diferencial está na condição da participação como sujeito-integrado com a realidade, como sujeito-crítico de sua realidade, consciente de seu papel de sujeito que produz cultura, que vive em culturas e que é capaz de se transformar. Noutra direção, como homem-objeto, dócil, facilmente domesticado, sua participação resulta em acomodação estéril.

Sob a dimensão da educação libertadora esta condição toma outro direcionamento filosófico. Exige que o homem se perceba sujeito-autêntico, crítico e integrado, interferidor no mundo, democraticamente. Noutro sentido, põe-se o homem sob a doutrina de quem atua para e sobre os demais. Vive fora da realidade, não se percebe fazendo parte dela, mas nela constituído. A educação dominante vai expressar características de antinomias afirmadas pela

⁷⁴ À época Paulo Freire não fazia divisão entre homem e mulher em sua escrita. Para ele, a expressão homem estava na designação ‘ser humano’. Por este motivo, no momento da interpretação da obra de Paulo Freire, se utilizou a expressão homem e não sua relação, homem-mulher para designar a condição comum de ‘ser humano’.

inexperiência democrática, diz-nos Paulo Freire, forjadas nas bases dos interesses da elite burguesa, como registro de uma história herdada da colonização. Foram características que identificara a partir de sua experiência educacional desenvolvida com filhos de trabalhadores no SESI: “incoercível tendência para a nossa democratização política e cultural” (FREIRE, 2001, p. 11); “inoperosidade de nossa educação, em desarmonia com nossa realidade ou com aspectos mais gritantes desta realidade [...] uma educação intensamente verbal e palavrosa” (Ibid.); “nossa inexperiência democrática, responsável por tantas manifestações de nosso comportamento, como a matriz dessa educação desvinculada da vida, autoritariamente verbal e falsamente humanista, em que nos desnutrimos” (Op.cit., p. 12); “centralismo, verbalismo, antidialogação, autoritarismo, assistencialização são manifestações de nossa inexperiência democrática, conformadas em atitudes ou disposições mentais, constituindo [...] um dos dados de nossa atualidade” (Op.cit., p. 13); “falsa e perigosa [...] será toda ação que pretenda conservar o homem brasileiro de braços cruzados, como pudesse ser ele ou continuar a ser um simples espectador do processo histórico nacional” (Op.cit., p. 18).

Por outro lado, na diversidade da compreensão feita de desenvolvimento industrial e educação com o povo, Paulo Freire propõe outra educação, cujo “espírito de análise e de crítica, a paixão da pesquisa, o debate, o diálogo” (Loc.cit.) vão se constituir em atitudes abertas à transformação social, a um outro modo de estar nas relações humanas.

Sua referência de homem concentra-se na realidade percebida, na experiência vivida, no sentido local das relações, na maneira crítica e autêntica de estar e fazer-se presente com outras pessoas no mundo e com ele. Concentra-se, na condição de trabalho, de cultura e história com a qual o trabalhador elabora sua produção.

A educação democrática, condição antagônica da educação antidemocrática, com Paulo Freire, assume, no trabalho educativo, a dimensão de “um trabalho do homem com o homem, e nunca um trabalho verticalmente do homem sobre o homem ou assistencialistamente do homem para o homem, sem ele” (Op.cit., p. 14).

Tanto numa como noutra disposição, o trabalho para ou sobre o homem, será parte de uma realidade social contida pelo processo autoritário da educação. Com este modelo o que se pode esperar é o deslocamento do humano do próprio homem. Negando-lhe sua condição natural de humanizar-se, transforma-o em coisa, objeto da ação de outro homem. Não se elabora consciência crítica, transitivamente autêntica. Formam-se barreiras, estruturas contraditórias à dinamicidade provedora de autenticidade, de trabalho ampliado pela dimensão da criticidade. Bloqueiam-se os homens, como massas transitivamente ingênuas, tornam-se mudos, fanáticos diante de outros que julgam saber e poder falar do que sabem.

“Mudo e quieto, recebendo dos que, só eles, sabem pensar e fazer” (FREIRE, 2001, p. 14), ficam os homens deslocados de sua realidade, indivíduos inautênticos.

Pense-se, com isto, no contexto histórico em que a atualidade da educação escolar brasileira repousa, desde sua fase colonial até o período em que se apresenta pela expressão populista de governo. Pense-se, ainda, na relação desenvolvimento e participação do povo nas decisões de democratização do país.

Neste contexto, *Educação e atualidade brasileira* representa análise crítica sobre os elementos aglutinadores da inexperiência democrática, condicionada pela necessária participação do povo nas definições política e econômica do país em desenvolvimento. Desenvolvimento que está “a exigir a inserção do povo criticamente consciente nele, somente como irá criando novas disposições mentais com que poderá opor-se e superar a inexperiência democrática” (A2; Q2: 5).

A superação do clima populista, cuja prática educativa se espelha nos argumentos dados, no saber posto, na assistência pedagógica vai exigir comunicação dialógica como “instrumento de promoção da consciência [...] acrítica ou transitivo-ingênua⁷⁵, [...], para a consciência transitivo-crítica⁷⁶, vital à democracia”, afirma Paulo Freire (1959, p. 28).

Pela educação democrática o diálogo torna-se comunicação autêntica entre sujeitos motivados pela transitividade crítica; pelo desejo de ampliar “seu poder de captação e de resposta às sugestões e questões” (Op.cit., p. 31) que decorrem das situações-limites advindas de seu mundo. Em diálogo, o homem se assume superando o campo da resposta-modelo, própria do agir condicionado.

Como tal, entre a ingenuidade e a crítica, as relações educacionais constituídas pelos homens apontam a direção que tenciona o pensar e agir no cotidiano. Destes contrários, emergem as ações favoráveis às “formas de vida impermeáveis, mudas, quietas e discursivas das fases rigidamente autoritárias” (FREIRE, 1959, p. 32) e, em oposição, como pressupostos

⁷⁵ “A transitividade ingênua [...] se caracteriza pela simplicidade na interpretação dos problemas. Pela tendência a julgar que o tempo melhor foi o tempo passado. Pela transferência da responsabilidade e da autoridade, em vez de sua delegação apenas. Pela subestimação do homem comum. Por uma forte inclinação ao *gregarismo*, característico da massificação. Pela impermeabilidade à investigação, a que corresponde um gosto acentuado pelas explicações fabulosas. Pela fragilidade da argumentação. Por forte teor de emocionalidade. Pela desconfiança de tudo o que é novo. Pelo gosto não propriamente do debate, mas da polêmica. Pelas explicações mágicas. Pela tendência ao conformismo” (FREIRE, 1959, pp. 29-30/ênfase do autor).

⁷⁶ A consciência transitivo-crítica, em posição contrária à ingênua, vai se caracterizar “pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os *achados* e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas. Na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Pela aceitação da massificação como fato, esforçando-se, porém, pela humanização do homem. Por segurança na argumentação. Pelo gosto do debate. Por maior dose de racionalidade. Pela apreensão e receptividade a tudo o que é novo. Por se inclinar sempre a arguição” (FREIRE, 1959, p. 30/ênfase do autor).

da consciência transitivamente crítica, da educação democrática, às “formas de vida altamente permeáveis, interrogativas, inquietas e dialogais” (Ibid.).

Todavia, o deslocamento da consciência transitivo-ingênua à crítica, não se faz sem esforço, como consequência automática da esfera do desejo de professores e alunos. Exige trabalho educativo. Daí a importância da educação como um dos instrumentos à transformação social. Como escreveu Paulo Freire, esta transitividade exige

uma educação que possibilite ao homem discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o coloque em diálogo constante com o outro. Que o predisponha a constantes revisões. À análise crítica de seus *achados*. A uma certa rebeldia no sentido mais humano da expressão. Que o identifique com métodos e processos científicos (Op.cit., p. 33/ênfase do autor).

Trata-se da educação em que o novo, a novidade, o diferente, encontram-se assinalados como propósito recorrente. O agir educativo que se faz na opção pela educação democrática, delimitada em *Educação e atualidade brasileira*, transita permeável e inquieta pela consciência rompendo com as técnicas pedagógicas e modelos de ensino que promovem a “captação de mensagens domesticadoras” (Op.cit., p. 34), que tornam o homem um ser “desenraizado” (Ibid.) de seu mundo.

A perspectiva de atualidade da educação nacional, tomada sua proporção histórica e de cultura nacional brasileira, remete à antinomia central com a qual Paulo Freire transita com criticidade. A inexperiência democrática definida pela sua trajetória político-econômica do país, respondendo aos limites da educação da época, apresenta-se, também, como resposta às manobras do populismo sob a forma de governo. Desenvolvimento industrial, de um lado, emancipação dos trabalhadores, por outro, engendram comportamentos que conduzem inevitavelmente à superação da realidade ou ruptura contra a democracia.

Neste contexto, a educação democrática vai exigir atitudes diferentes daquelas desenvolvidas nas práticas educativas herdadas da colonização. Confrontam-se problemas da massificação, do trabalho em série (que se impõe ao manual) como fatos decorrentes do trânsito industrial, da industrialização. Aliás, trata-se de momento favorável à revisão da educação e da escola nacional brasileira, propondo que sejam assumidas “posições verdadeiramente humanistas” (Op.cit., p. 44), cuja opção se faz pela superação da “antinomia fundamental”; se faz pelo diálogo, pela educação democrática.

A revisão sobre o fazer educativo encontrava-se indicada por Paulo Freire como prática fundamental à abertura favorável na sociedade em trânsito. Se até então as ações políticas de governo haviam sido conservadas pelo controle do poder privilegiando a

aristocracia, posteriormente a alta burguesia, desfavorecendo as classes populares, com o populismo republicano não se fará tão diferente. O momento histórico se fazia outro, é bem verdade, abria-se o país para um tempo favorável à democracia, no entanto se conservavam antigos hábitos de discriminação das classes populares. Como escreveu Paulo Freire

Ainda hoje, apesar de todas as condições favoráveis à democratização política e cultural que estamos vivendo, sente-se claramente um gosto às vezes irreprimível pelas soluções verticais, antidemocráticas. Algumas vezes *cordeiramente* vestido este gosto de eufemismos como *soluções de emergência* ou *esquemas* para salvar a democracia...

Outras vezes apresentado pelo próprio nome, o de formas ditatoriais.

O que assusta sobretudo a nossa *inexperiência democrática* e vem assustando cada vez mais, é a crescente participação do povo nos acontecimentos políticos brasileiros. Daí, a procura de soluções que levem o país àquela curiosa *democracia sem povo* (FREIRE, 1959, pp. 80-81/ênfase do autor).

A educação democrática vai exigir uma outra maneira de estar nas relações humanas. Diferente do ato educativo instituído pela “verbosidade assistencialista”, pela “quietude”, pelo conteúdo deslocado da realidade de quem aprende, a opção feita expressa oposição a esta perspectiva delimitando pólo contrário como movimento transitivo-crítico. A educação democrática pressupõe quefazeres constituídos pela dimensão humanista, cuja abordagem se faz com a participação do povo no processo decisório da educação. Participação lúcida, crítica, enraizada. “Somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com seus problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas de contexto”, afirma Paulo Freire (Op.cit., p. 92). Pressupõe pesquisa como instrumento de captação de conhecimentos. Pressupõe trabalho, hábitos de colaboração, criação de atitudes abertas às mudanças, flexíveis à revisão de velhos costumes que se substituam pela criticidade responsável.

A escola brasileira, em sua atualização, aberta ao povo, demanda a necessária conotação de democratização do “processo educativo, que nos leve a posições mais indagadoras, mais inquietas, mais criadoras⁷⁷” (Op.cit., p. 95).

Antes o debate se fez sob a antinomia fundamental - desenvolvimento industrial-emersão do povo na vida pública -, agora, em *Educação como prática da liberdade*, (tendo passado pelas experiências definidas a partir do Golpe Militar de 1964 - que deslocara o

⁷⁷ Esta perspectiva apontada por Paulo Freire como sua tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas-Artes de Pernambuco (Recife, 1959) será revisitada e reorganizada para publicação, oito anos após. Nesta ocasião, exilado no Chile, Paulo Freire irá confrontar sua própria criação sujeitando-a a uma releitura do contexto. Sua tônica, ampliada de *Educação e atualidade brasileira*, recai sobre a educação que, sendo democrática, se assume como prática da liberdade.

Brasil na imersão política de ditadura) -, Paulo Freire vai inserir reflexões sobre a expressão prática da educação libertadora. Seu quarto e último capítulo fora dedicado à contextualização das experiências desenvolvidas nos Centros de Cultura (MCP), apresentando, passo a passo a dinâmica do Método de Alfabetização de Adultos.

Em *Educação como prática da liberdade*, Paulo Freire retoma temas fundamentais à educação democrática, libertadora - sociedades fechadas/abertas; homem crítico/alienado; progressista/reacionário; radical/sectário -, ao mesmo tempo em que amplia sua visão de mundo, com a qual caminha sedimentando suas convicções no âmbito educacional.

Semelhante à tramitação que seguira, refletindo sobre antinomias marcadas pelo ritmo do desenvolvimento industrial (anos 1930 e 1940) e educação nacional, Paulo Freire vai introduzir o debate sobre educação libertadora referindo-se à *Sociedade brasileira em transição*. Uma sociedade que se fizera “fechada”, colonial, “escravocrata, sem povo, reflexa, antidemocrática” (FREIRE, 1967, p. 65); posteriormente, no trânsito do populismo assinalara abertura à democracia. (Mais tarde, com o Golpe Militar de 1964, reforçando velhas contradições, abria-se, no entanto, novo movimento para uma nova sociedade.

Neste trânsito de forças contrárias, com as quais pólos opostos são entrecruzados dialeticamente, Paulo Freire emerge propondo uma filosofia da libertação. A educação, seu instrumento de luta. O povo, sua razão de vida.

Talvez tenha sido esta a dinâmica condutora do pensamento paulofreireano em *Educação como prática da liberdade*. Dinâmica mobilizada pela análise das características da Sociedade fechada e inexperiência democrática, sobretudo, tomado pela interpretação dialética de “Educação versus massificação” (Op.cit., pp. 85-99). Sobre isso, Paulo Freire fora enfático em sua opção, propondo uma educação mediadora à consciência humana transitivamente crítica.

Este livro, como obra continuada⁷⁸, tem seu início orientado pela definição que já havia feito em *Educação e atualidade brasileira*: a condição do ser humano frente às relações que elabora. Nesta versão de sua obra, contudo, Paulo Freire irá condicionar o homem ao “ser de relações e não só de contatos”, que o é. Relações com as quais o homem não estando apenas no mundo, interage com ele, marca presença, firma sua singularidade no coletivo.

Como presença singular, o homem não apenas encontra-se nas relações que

⁷⁸ Sobre este aspecto, Paulo Rosas (2003b, s/p.) lembra a intervenção desenvolvida por Osmar Fávero na ocasião do III Colóquio Internacional Paulo Freire, em Mesa-redonda sobre *A contemporaneidade de Paulo Freire*. “Dessas leituras e releituras, salta aos olhos uma primeira constatação: a obra de Paulo Freire, no seu conjunto, não apresenta contradições. Desde os primeiros escritos trabalha sobre temas recorrentes, explicando, revendo, complementando, ampliando. É um caminho em espiral, coerente todo o tempo”.

estabelece, mas exerce participação ativa. Exige-se a condição de homem-sujeito nas e com as relações de que toma parte. Supera a esfera de pessoa-fora de si e do mundo, assumindo a permanente presença ativa, consciente, autêntica de homem em libertação.

Paulo Freire vai desenvolver sua compreensão de educação como instrumento necessário ao processo de libertação humana. Uma educação que implica na integração do homem nas e com as relações de que elabora e compartilha. Por este motivo, estando dentro, atuando como sujeito ativo, põe-se o homem na direção de sua libertação. Libertação que não se constitui em ação isolada, mas em atitude coletiva de homens-sujeitos que aprendem a atuar com criticidade diante dos desafios que captam, das situações limites, dos temas “achados” da realidade percebida por cada um.

Paulo Freire (1967), nas primeiras linhas de *Educação como prática da liberdade* aponta as conotações de *pluralidade*, de *transcendência*, de *criticidade*, de *conseqüência* e de *temporalidade* como elementos da explicação argumentativa acerca do processo de libertação humana.

Nesta direção, a atuação natural do homem, nas e com as relações que elabora, se expressa como resposta reflexiva (não reflexa) sobre os desafios que capta. Justamente por serem reflexivas, conscientes, as relações guardam significados da autenticidade do homem-sujeito. Caso contrário, não atuando com o saber de quem sabe que sabe e de quem é sabedor da responsabilidade que exerce com seu saber, tornar-se-ia homem-objeto da e na relação.

Pela conotação *pluralidade* Paulo Freire (1967) leva-nos ao entendimento de que o homem existe mediado pela diversidade de experiências, saberes, histórias, culturas. Não estando só no mundo⁷⁹, com as relações que elabora, o homem-sujeito aprende, desde cedo, a reconhecer-se na diferença com outros homens. Torna-se singular na própria espécie da qual faz parte. Por isso mesmo não pretende, o homem-sujeito, a todos os homens fazer-se igual.

Por conseguinte, estabelecendo contatos com os desafios que capta do mundo (situações limites), aprende o homem a orientar seu agir. Com os desafios captados, nunca doados, vêem-se os homens tanto em sua condição natural quanto de cultura. Percebem-se, simultaneamente total e singular. A este respeito Paulo Freire escreveu: “Nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade” (FREIRE, 1967, p. 40).

Com as relações que compartilha, o ser humano aprende, desafiando, desafiado entre si a responder as situações limites percebidas da realidade captada. “No jogo constante de

⁷⁹ De acordo com Paulo Freire (1967, p. 39), “para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida”.

suas respostas, altera-se no próprio ato de responder. Organiza-se. Escolhe a melhor resposta. Testa-se. Age. Faz tudo isso com a certeza de quem usa uma ferramenta, com a consciência de quem está diante de algo que o desafia” (FREIRE, 1967, p. 40).

Como homem consciente de sua radicalidade vive seu tempo, não apenas estando no tempo e espaço, mas com a consciência de seu próprio tempo e espaço. A isto Paulo Freire chamou de transcendência. Condição assumida de homem-sujeito, consciente de sua finitude terrena, reconhece a si mesmo através de sua condição de estar-sendo, de sendo-estar no mundo, buscando-se no transcender de seu ‘inacabamento espiritual’.

Para Freire (1967) *transcendência* é conotação com a qual pretendeu explicar sua opção semântica de homem como ser de relações; apresenta-se como expressão da ligação do homem pleno com seu Criador:

Ligação que, pela própria essência, jamais será de dominação ou de domesticação, mas sempre de libertação. Daí que a Religião [...] que encarna este sentido transcendental das relações do homem, jamais deva ser um instrumento de sua alienação. Exatamente porque, ser finito e indigente, tem o homem na transcendência, pelo amor, o seu retorno à sua Fonte. Que o liberta (Ibid.).

Aqui, como anteriormente mencionado, a educação com Paulo Freire implica na busca permanente da superação do homem-individual para um que se percebendo coletivo não negue sua identidade. Exige amorosidade entre os homens - mobilidade favorável à superação histórica dos fatores impostos pelas sociedades fechadas. Em trânsito assumem os homens a condição de sujeitos em relação com outros homens e mundo, com a opção de “interferir, ao invés de ser simples espectador, acomodado às prescrições alheias” (Op.cit., pp. 44-45).

Diferente, como sectários, individualizados pelo ato de informar, de impor suas idéias, não transcendem, encontram-se estagnados no tempo. O homem sectário “não respeita a opção dos outros. Pretende a todos impor a sua, que não é opção, mas fanatismo” (Op.cit., p. 51).

Esta superação não se faz sem esforço, sem trabalho, mas com atitude radical, opção favorável à consciência transitivamente crítica. Para Paulo Freire trata-se da conotação *criticidade*. O sectário, em sua sectarização, transitando ingenuamente nos contatos que impõe, distancia-se, cada vez mais, da vocação ontológica de sua espécie, a de relacionar-se com amorosidade, com respeito ao outro. Por isto, atuando como sectário, põe-se em seu isolamento, fanatizado pelo ‘ativismo’, pelo entendimento que faz de sua propriedade, da história que pensa ser sua e dela fazer-se imposição.. Afasta-se. Fica fora. Sua sociedade é fechada. Predatória. “Reflexa na sua economia. Reflexa na sua cultura. Por isso alienada.

Objeto e não sujeito de si mesma. Sem povo...” afirma Paulo Freire (1967, p. 49).

A superação implícita na educação libertadora requer dos homens criticidade. Requer produção cultural autêntica, criticamente situada como opção consciente, por isso mesmo, opção radical. Faz-se na oposição à sectarização, ao fanatismo, ao ativismo. Implica em ‘posição radical’, ‘amorosa’, ‘esperançosa’, participativa, crítica.

Daí que sob a dimensão da ‘antinomia fundamental’, assinalada desde *Educação e atualidade brasileira*, estende-se, Paulo Freire, com a elaboração de uma “filosofia do homem, uma antropologia⁸⁰” (ROSAS, 2003b, s/p.) mediadora à educação fundada na “democratização fundamental” (FREIRE, 1967, p. 85).

Daí o papel da educação libertadora estar associado à emersão consciente e crítica do povo na vida pública, nas decisões que tomam no cotidiano, nos temas que elegem, na cultura que produzem.

A importância da captação destes temas extraídos da realidade histórica e cultural pelo homem está na delimitação de sua afirmação enquanto sujeito ou objeto; enquanto ação humanizadora ou desumanizadora; enquanto sujeito radical ou indivíduo sectário. Demanda conotação de *conseqüência* tanto sob atitudes orientadas por ideologias conservadoras, de dominação e opressão, antidemocráticas quanto, em condição antagônica, atitudes de integração cujas relações são elaboradas a partir do reconhecimento que os homens fazem sobre aos valores, aspirações, inquietações que captam dos desafios de sua época e cultura.

De um lado, a atitude transcorre sob influência de uma consciência que transita alienada e alienante entre homens que se apresentam “incapazes de projetos autônomos de vida, buscam nos transplantes inadequados a solução para os problemas do seu contexto” (Op.cit., p. 53). Neste caso, as relações entre os homens, emergindo como estruturas de controle e dominação, transformam as ações humanas em assistências, puro ativismo. Daí as relações convergirem na direção da exaltação de privilégios, próprias da posição antidemocrática. Por isto mesmo afasta-se da vocação ontológica humana e, em seu lugar, tende a massificar, a domesticar a todos que não detém o privilégio da decisão. Não há ação de libertação quando se insufla a negação do outro para retenção de privilégios.

Noutro sentido, as conseqüências transitam sob a consciência crítica de que o homem elabora a partir dos desafios que capta de sua realidade percebida. Envolvendo-se na busca

⁸⁰ Escreve-nos Ernani Fiori (1987, p. 13): “Para o homem produzir-se é conquistar-se, conquistar sua forma humana. A pedagogia é antropologia”, e continua: “Tudo foi resumido por uma mulher simples do povo, num círculo de cultura, diante de uma situação representada em quadro: *Gosto de discutir sobre isto porque vivo assim. Enquanto vivo, porém, não vejo. Agora sim, observo como vivo.* [...] A consciência é essa misteriosa e contraditória capacidade que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes, imediatamente presentes (Op.cit. pp 13-14)”.

permanente de ‘ser mais’, transformando os desafios que captam em ‘quefazeres’ autênticos, mediados pelo ‘inédito viável’ de cada um, põem-se os homens com atitude dialógica no enfrentamento dos problemas. Por conseguinte, a ação humana, como opção conscientemente crítica, responsável, valorizada na ética, se expressa como consequência de seu agir no mundo.

Sob a conotação *temporalidade* Paulo Freire discute as relações humanas tomando como referência a dimensão história. Transita diferenciando o tempo humano em comparação ao de todos outros animais. Este diferencial torna o homem ser em existência, não apenas pela sua condição de estar vivo, de tempo cuja trajetória encontra-se delimitada pela condição biológica, comum à espécie, mas, pela sua possibilidade de transcender a esfera dos contatos. As relações forjadas no contato, na condição de estar no mundo, não se apresentam suficientes à superação em trânsito. A esfera dos contatos não é suficiente para explicar a singularidade que se faz da pluralidade dos homens em relação. De homens em relações de libertação, por isto mesmo, em relações com o mundo. Que estando nele atue interferindo, pensando-o de modo comprometido, responsável, ético.

A temporalidade indicada por Paulo Freire, quando instigado pela criação de suas idéias, delimita o tempo humano como tempo multidimensional. Um tempo que se faz passado, presente e futuro. Por este motivo, Paulo Freire distingue o homem dos outros animais, como o único capaz de integrar-se. De fazer opções. De decidir.

Sendo multidimensional, o homem não se fixa no tempo presente, como seu único tempo de vida. Mas, cria-o, recria-o pela compreensão de sujeito capaz de elaborar história e cultura. Pois, tomado pela história vivida, além de si mesmo, como sujeito em existência⁸¹, apreende culturas outras e diversificadas de um tempo que não viveu. Mas que se fizera como tempo vivido pelos que os antecederam e, por isso mesmo, faz parte de sua história vivida.

Com isto, o tempo agora, como tempo presente, banha-se dos elementos já criados, possibilitando a recriação em tempo que está para acontecer, um tempo futuro. Esta condição é peculiar ao ser humano, não se encontra entre outros animais. Estes vivem apenas no presente, no instante mesmo de sua ocorrência. São, de acordo com Paulo Freire, seres unidimensionais em seu tempo.

⁸¹ Sobre isto Paulo Freire (1967) referindo ao texto *Origen y Metas de la Historia e Razão e Anti-Razão de Nosso Tempo*, de Karl Jaspers, escreveu: “Existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele. E é essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existir com o mundo objetivo, contida na própria etimologia da palavra, que incorpora ao existir o sentido de criticidade que não há no simples viver. Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir. O existir é individual, contudo só se realiza em relação com outros existires. Em comunicação com ele” (Op.cit., p. 40-41/nota 2).

Por esta razão, a palavra articulada no contexto da alfabetização de adultos, com o Método Paulo Freire, é palavra pessoal. É palavra assumida por quem a pronuncia como palavra “criadora, pois a palavra repetida é monólogo das consciências que perderam sua identidade, isoladas, imersas na multidão anônima e submissa a um destino que lhes é imposto e que não são capazes de superar, com a decisão de um projeto” (FIORI, 1987, p. 19).

Educação como prática da liberdade, na medida em que encerra com a criação do que se notabilizou Método de Educação de Adultos, como dizia Paulo Rosas (2003b), um método muito mais de educação, embora também de alfabetização, reforçava a imprescindível participação do educando-alfabetizando como sujeito crítico, inquieto, curioso. Participação, esta, que o conduz à superação de sua consciência ingênua para uma outra cuja dimensão lhe proovesse de criticidade. Essas idéias vão introduzindo a criação de uma metodologia de ensino que, pela característica e respaldo teórico atribuídos, vai se tornar mais que um método, amplia-se como maneira de pensar o ser humano no mundo a partir das relações que elaboram e participam.

O processo educativo idealizado por Paulo Freire - como resposta ao trânsito da nossa história, de nossa brasilidade -, condicionado pelos fundamentos e princípios de uma filosofia em educação popular, centrada nas relações humanas de sujeitos-ativos, éticos, comprometidos com as decisões que tomam no mundo, contribui influenciando o debate e as práticas educativas no Brasil, na América Latina e Caribe, África, entre outros povos.

A este respeito, *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo* (1977) é exemplo. Trata-se de livro escrito sob dinamicidade de um relatório dialogicamente elaborado. Uma experiência que descreve passos de um processo inacabado, registrando idéias e fazeres em educação na “criação da nova sociedade” (FREIRE, 1978, p. 21) em Guiné-Bissau e Cabo Verde.

Seu tempo encontra-se delimitado pelo percurso que Paulo Freire elaborou entre *Educação como prática da liberdade* e *Pedagogia do oprimido*. De um lado se percebem marcas semelhantes entre brasileiros e africanos, povos vitimados por uma colonização predadora, de outro, sua luta pela libertação - que é maneira revolucionária de indivíduos, coletivamente organizados, resistirem e fazerem valer sua cidadania. De um lado, expressa a coerência do seu pensamento em educação orientando o fazer pedagógico, de outro, emerge da expressão da dialogicidade como ato de criação.

Se no Brasil Paulo Freire tomava para suas reflexões a antinomia inexperiência democrática-superação da inexperiência democrática, em África não fora diferente. Suas

idéias estiveram, desde o começo, orientadas pela práxis libertadora, pela maneira de atuar coerente com o ensino que não se separa da atitude de aprender. Idéias que não se distanciam de sua prática político-educativa desenvolvida com trabalhadores e educadores chilenos e que já as havia compartilhado no Brasil.

Será com esta clareza que Paulo Freire, Elza e equipe do IDAC vão à Guiné-Bissau ouvir, sentir as falas e ações do povo e de seus representantes sobre educação e educação de adultos. O desafio posto fora o de participar deste processo de reconstrução da nova sociedade guineense, em que os anos de colonização haviam negado ao povo sua nacionalidade, impondo uma condição de objeto, de coisa da manipulação opressora; uma colonização que pretendia desafricanizar homens e mulheres, retirando seus valores, costumes, culturas (o que nem sempre conseguiram).

A prática educativa pensada e criada por Paulo Freire em *Educação como prática da liberdade* se tornara em *Cartas à Guiné-Bissau* expressão autêntica do exercício metodológico com o qual havia intencionado à educação de adultos nos anos 1950, no Brasil e vivenciado no Chile até final dos anos 1970. Suas visitas à Guiné-Bissau (1975-1976) foram organizadas pela mesma sistematização com que pensara o processo de alfabetização de adultos e delimitara a categoria diálogo, condição fundamental à transformação social.

Num primeiro momento, codificando a realidade local de Guiné-Bissau, apropriando-se pela leitura mundo, lançava-se à busca de “ver e ouvir, indagar e discutir [...] os problemas centrais e a maneira como vinham sendo confrontados” (FREIRE, 1978, p. 19). Lançava-se na interpretação das modificações que “já haviam sido introduzidas no sistema geral de ensino [...] com a criação de uma nova prática educativa” (Op.cit., pp. 19-20). Ao exemplo do que propôs em *Educação como prática da liberdade*, mesmo antes, quando em Angicos-RN, a prática pedagógica se fizera iniciada pela leitura da realidade, pela leitura-mundo.

Paulo e Elza Freire juntos com a equipe do IDAC vão chegar à África mediados pelo propósito de compartilhar ajuda autêntica –“aquela em cuja prática os que nela se envolvem se ajudam mutuamente, crescendo juntos no esforço comum de conhecer a realidade que buscam transformar” (Op.cit., p. 15) -, de trabalhar juntos com o povo, com educadores(as), com o Comissário de Educação e Comissão Coordenadora dos trabalhos de alfabetização em Bissau, representantes saídos de uma “guerra de libertação” (FREIRE, 1978, p. 17). Diferente da postura de uma cultura de invasão, opressora, chegavam sem “qualquer tipo de solução empacotada ou pré-fabricada” (Op.cit., p. 16); chegavam motivados pela vontade comum de dialogar com os(as) nacionais da nova sociedade e, com eles(as) envolverem-se na criação do programa educacional para a nova Guiné.

Este aspecto Kavaya e Ghiggi (2008) têm salientado como meio oportuno com que Paulo Freire chegava à África. Uma maneira que, pela cultura local, em *ondjango* - “onde os homens se sentavam para que o *ohango* se tornasse factível ou realizável” (Op.cit., p. 16) -, o diálogo (*ohango*) já se apresentava enraizado no modo das culturas local. “Os angolanos, da mesma forma, se sentam para praticar o *ondjango*, o encontro vivo, de conversa vital dos vivos que buscam permanentemente a vida” (Op.cit., p. 14).

Neste primeiro momento, codificando a realidade para decodificá-la em seguida, como análise que fizeram das observações percebidas, colocam-se diante do reconhecimento que “a educação herdada, de que um dos principais objetivos era a *desafricanização* dos nacionais, discriminadora, mediocrementemente verbalista, em nada poderia concorrer no sentido da reconstrução nacional” (FREIRE, 1978, p. 20), por isso haviam de trabalhar com o propósito dialeticamente contrário, cuja dimensão se deu sob a “clareza política na determinação do que produzir, do como, do para que, do para quem produzir” (Op.cit., p. 21) quando pretendendo-se revolucionários, sujeitos críticos, radicais, agissem instigados pela vontade de superação das dicotomias que a colonização havia criado.

Cartas á Guiné-Bissau registra a rejeição de práticas opressoras assumindo novas e contrárias atitudes. Diferente de *desafricanização*, a *reafricanização*. Diferente da dicotomia trabalho manual-trabalho intelectual, o incentivo à atividade escolar produtiva. Diferente do autoritarismo imposto pela colonização, a democracia. Motivo pelo qual, o encontro, reencontro de Paulo Freire com a África se fizera muito mais como encontro de aprendizagem, do que de ensino. “Neste reencontro com a África, Freire reconheceu o valor da cultura de um povo, sobretudo a cultura que une a palavra ao gesto”, afirmam Kavaya e Ghiggi (2008, p. 22).

Aos poucos, as atividades educacionais, guardando sua especificidade local, de cada uma das ‘zonas libertadas’, passavam a redefinir seus conteúdos programáticos, suas disciplinas sob o movimento coletivo de tornar o país mais produtivo, mais qualificado à superação dos limites impostos pela depredação colonizadora. As escolas vão dispor práticas articuladas pela relação estudo-trabalho, de tal maneira que, “em certo momento já não se estuda para trabalhar nem se trabalha para estudar; estuda-se ao trabalhar. Instala-se aí, verdadeiramente, a unidade entre a prática e teoria”, escreveu Paulo Freire (1978, p. 25).

Atendendo a esta vontade coletiva de contribuir com a construção da nova sociedade, a nova escola passou a propor uma reinterpretação sobre o papel do educador(a) e educandos(as). Nesta dimensão revolucionária, o(a) educador(a) procura os ‘melhores caminhos’ para que os educandos(as) possam exercer sua condição de sujeitos de

conhecimento.

O educador, afirma Paulo Freire (1978), “deve ser um inventor e um re-inventor constante desses meios e desses caminhos” (Op.cit., p. 17). Os educandos(as) são convidados a pensar e repensar a partir de sua prática e idéias; aprendem que como seres humanos “não apenas conhecem mas sabem que conhecem” (Op.cit., p. 27), por esta razão são sujeitos e não objetos nas relações de que participam.

A educação, sob esta dimensão, como ato de criação, exige dos educadores(as), dos educandos(as) compreensão crítica da realidade, consciência de que as experiências não devem ser transmitidas como o queriam aqueles forjados na educação tradicional. As experiências, não sendo transmitidas, transplantadas, são inventadas e recriadas pelos(as) sujeitos em relação com o mundo e outras pessoas. Por isto mesmo, servindo à libertação, a alfabetização de crianças, jovens e adultos assumia dimensão política com “a conquista de sua palavra” (Op.cit., p. 92) - que se faz pela vivência de sua produtividade e culturas. Distancia-se dos modelos burocráticos de escola e educação fixados em “cartilhas elaboradas por intelectuais distantes do povo” (Ibid.), de práticas pedagógicas que “ênfatizam a memorização mecânica” (Loc.cit.), a reprodução descuidada de uma realidade forjada, externa à cultura do povo.

Ouvindo e vendo as práticas político-educativas desenvolvidas nas ‘zonas libertas’, Paulo Freire e equipe vão sublinhar a ação dos animadores(as) e alfabetizandos(as) posicionados sob a forma de círculos de cultura. Ações que, “apesar de seus desacertos, os seus participantes, alfabetizandos e animadores, se achavam engajados num trabalho preponderantemente criador. Em algo mais que simplesmente aprender e ensinar a ler e a escrever” (Op.cit., p. 31). Aprendiam, animadores(as) e alfabetizandos(as), com as experiências, em diálogo com representantes das áreas de agricultura, saúde, educação, a pensar a alfabetização como ato criador, radical. Aprendiam a assumir postura autêntica, crítica e responsável com o processo de construção da nova sociedade, com a qual se viam sujeitos.

Na continuidade, num segundo momento da visita, a codificação se deu sobre experiências articuladas pelo fazer no campo “da educação, da saúde, da justiça, da produção, da distribuição, com os ‘armazéns do povo’, depois da independência total do país” (Op.cit., p. 35). Delas puderam perceber o envolvimento da juventude e a ação política de suas representações atentas aos problemas e necessidade de se criar um programa de educação coerente com os ideais de recriação de sua sociedade, “banindo a exploração de uns por outros e superando as injustiças” (FREIRE, 1978, p. 37). Suas práticas centradas na

valorização de costumes do povo, nos ritmos, na musicalidade de suas atividades, refletiam em ações concretas na superação das marcas deixadas pela colonização, pela 'luta de libertação'.

Deste momento, decodificando as experiências em processo, Paulo Freire e equipe tornam a dialogar com a Comissão de educação de Guiné-Bissau tomando como referência a leitura da realidade que haviam feito das falas que ouviram, das respostas às indagações que formularam, de modo a, juntos, elaborarem o projeto de educação nacional, superando as contradições da educação tradicional, criando práticas educativas coerentes com a nova sociedade em construção.

Sob esta perspectiva as cartas publicadas por Paulo Freire são esclarecedoras. Das 17 cartas enviadas à Guiné-Bissau 11 foram dirigidas ao Comissário de Educação e Cultura, Mário Cabral e 6 à Comissão de Educação. Enquanto as primeiras vão posicionar a maneira com que Paulo e Elza Freire e equipe do IDAC entenderam sua participação no contexto da reconstrução de Guiné-Bissau e Cabo Verde, as demais delimitaram o processo pelo qual a alfabetização de adultos foi sendo construída.

De certo modo, as cartas mostram o modo dialogado com que Paulo Freire pensou o significado da experiência, da criação compartilhada. Expressam a perspectiva libertadora de alfabetização com que vão definindo a maneira de contribuição e participação dos sujeitos, as bases teóricas que deram sustentação a criação das novas práticas educativas. De outro, as cartas vão comunicar os diálogos sobre a prática, sobre o processo de criação.

A descoberta e elaboração da relação das palavras e temas geradores, o emprego dos instrumentos didáticos (projetores, slides, textos), a maneira de codificação e decodificação das palavras e temas, os seminários de avaliação, a análise semântica e sintática - possibilitando a discussão sobre o modo de abordar a interpretação da palavra e contexto, submetendo à análise de um plano imediato, com a identificação dos elementos expostos, seguido da análise mais profunda em que se pretendia a interpretação substantiva, a essência, como escreveu Paulo Freire (1978, p. 113), "a razão de ser do fato codificado" -, foram questões que tanto serviram como temas à formação de animadores (educadores no processo de alfabetização), como ao processo mesmo de alfabetização.

Este aspecto, que tem expressão nas *Cartas à Guiné-Bissau*, tanto revela a condição inerente à prática educativa quanto centraliza sua dimensão política no contexto de uma teoria do conhecimento em educação fundamentada na superação da inexperiência democrática - já articulada desde *Educação e atualidade brasileira* que, aqui, se remete ao esforço de reconstrução da sociedade liberta de Guiné-Bissau e Cabo Verde. Com isto, coloca-se o

debate sobre prática educativa e teoria do conhecimento que vão consolidar as bases da educação popular a partir de Paulo Freire. Criatividade e diálogo são dimensões assumidas pelo autor como constituintes ao modo de pensar certo o ato educativo com que se pretende radicalmente libertador.

Com o exposto, a leitura e interpretação dos livros selecionados, *Educação e atualidade brasileira*, *Educação como prática da liberdade* e *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo* possibilitaram a discussão sobre criatividade assinalando semelhanças e diferenças semânticas em ambos os textos (A2; Q 2, 3 e 4).

Na diversidade de sentidos atribuídos à criatividade por Paulo Freire, a opção religiosa assumida, aquela que possivelmente o levara ao Conselho Mundial das Igrejas, cuja influência materna não deve ser esquecida, apresenta-se associada ao conceito de ‘existir’ humano, à maneira de sua comunicação verdadeira.

Criatividade delimitada pela conotação transcendência humana se expressa dialógica, eternizada pela relação do homem com seu Criador: “existir é um conceito dinâmico. Implica uma dialogação eterna do homem com o homem, do homem com a circunstância. Do homem com seu Criador. Não há como admitir o homem fora do diálogo” (A2; Q2: 6).

Os primeiros elementos extraídos da sua obra indicam a perspectiva religiosa de criatividade como processo dialógico entre a criatura humana e seu Criador. Exige a compreensão do homem como “ser inacabado que é e cuja plenitude se acha na ligação com seu Criador” (A2; Q3: 1). Sugere sua aproximação com os argumentos criacionistas identificados na teoria sobre criatividade e religião.

Por conseguinte, a ação criativa delimitada pela conotação transcendência, abordando a relação humana com se Criador, remete à compreensão da ‘passagem’ de uma sociedade fechada para uma outra que, sendo aberta, esteja absolutamente integrada com a humanização do homem. Remete, igualmente, à interpretação das circunstâncias com as quais o homem dialoga, capta elementos da realidade e faz-se sujeito histórico.

De outra maneira, estabelecendo a condição concreta do humano como sujeito de relações e não apenas de contatos, transita o autor articulando criatividade à condição humana de pensar, decidir e agir. Sob esta perspectiva, afastando-se dos argumentos que marcaram a época criacionista, introduz explicações assumidas pela abordagem científica de criatividade. Aproxima-se, Paulo Freire, dos preceitos da psicologia (principalmente com J. P. Guilford), da psicanálise (com Freud) e da sociologia (com K. Mannheim, Guerreiro Ramos, Gilberto Freyre).

Será com esta nova dimensão – criatividade como condição humana, como processo

de sua ‘vocação ontológica’ – que irá integrar criatividade no âmbito de suas reflexões em filosofia da educação.

Como condição humana, educação e criatividade perpassam por escolhas que conduzem à tomada de decisão e ação. Aproxima-se, assim, das proposições apresentadas por J. P. Guilford, E. P. Torrance e reforçadas por Eunice Alencar, Solange Wechsler, Ângela Virgulim, Fayga Ostrower e tantos e tantas cuja intervenção sobre criatividade encontra-se delimitada pela capacidade humana de pensar e agir.

Aproxima-se, Paulo Freire, de outros(as) que estudando sobre as barreiras de inibição à criatividade apontam a necessidade de se repensar educação e seus procedimentos pedagógicos.

No caso específico da obra de Paulo Freire, introduzida com o debate sobre o processo de trânsito da sociedade brasileira dos anos 1950, pode-se assinalar dinamicidade constituída nos pares dialéticos que vão condicionar a trajetória de toda a sua produção em filosofia da educação. Seu ponto de partida, a polaridade sociedade escravocrata-desenvolvimento industrial. Seu ponto de chegada, pela reflexão crítica, a superação da inexperiência democrática com a emersão do povo nas decisões políticas da vida pública.

Entendendo a superação da inexperiência democrática como condição emergente da antinomia inexperiência democrática-participação do povo nas decisões da vida pública, estende-se à educação popular um desafio: criar meios educativos à transformação social, à superação de modelos de sociedade fechada, cuja ação política do homem em luta pela sua libertação repercute como opção de abertura ao povo às decisões da vida pública.

Sob a dinâmica de sentidos atribuídos à criatividade (Tabela 2), pode-se abstrair diversidade teórica utilizada tanto como expressão da unidade secundária inexperiência democrática (ID) quanto da que caracteriza posição oposta, como unidade secundária superação da inexperiência democrática (SID). Ambas as unidades secundárias foram identificadas tomando como referência as categorias ‘característica de sociedade’ (fechada-aberta), ‘situação de ser humano’ (sectário-radical), ‘característica de consciência’ (ingênuacrítica) e ‘ação educativa’ (assistencial-autônoma), selecionadas a partir da leitura dos livros, anteriormente assinalados.

‘Característica de sociedade’ trata-se de termo associado à transição social com a qual Paulo Freire introduziu suas reflexões em educação. Será pela dialética sociedade fechada-sociedade aberta que irá elucidar a ‘situação de homem’ sectário ou radical, cuja especificidade atribuída pela esfera dos contatos não responde à dinâmica das relações elaboradas pelos homens com outros homens e mundo. Exige a compreensão sobre a maneira

em que o homem estabelece seus contatos em relações que elabora e toma parte. Numa sociedade em trânsito – na direção de estando fechada se possibilite abrir-se democraticamente -, há de se pensar o homem sob uma outra situação, uma que seja mediada pelo movimento de sua superação. Por isto mesmo, estando o homem no e com mundo se perceba na condição de ‘ser de relações’, delimitado pelas conotações de pluralidade, de transcendência, de criticidade, de conseqüência e de temporalidade.

Tabela 2: Agrupamento dos pares de ‘unidade secundária’ extraídos de *Educação e atualidade brasileira (EAB)*, *Educação como prática da liberdade (ECPL)* e *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo (CGB)*

| | Inexperiência democrática | | Superação da inexperiência democrática | |
|-------------------------------|---------------------------|---|--|--|
| Característica de sociedade | fechada | populismo esfera dos contatos inclusão vida impermeável Privilégio Colonizadora | aberta | popular ser de relações integração vida permeável rejeição a privilégios revolucionária |
| Situação de ser humano | sectário | alienado reacionário ser menos espectador dimensão individual objeto acomodado desenraizado inautêntico | radical | crítico revolucionário ser mais interferidor dimensão coletiva Sujeito Situado, datado enraizado autêntico |
| Característica de consciência | ingênua | domestificação | crítica | inserção crítica |
| Ação educativa | assistencial | educação para o homem antidemocrática colonizadora | autônoma | educação com o homem democrática ato produtivo pela unidade trabalho-estudo |

Desta dinâmica vai o homem situado e datado, em seu tempo e espaço, transitar nas relações mediadas pela apropriação do mundo e de significados que elabora. Vai lidar com as relações com a ‘característica de consciência’ que apreende em sua dimensão de história e cultura. Movimenta-se, o homem, assumindo posições polarizadas pelo sectarismo, de um lado e, de outro, pela radicalização de suas ações. De um lado, transita ingenuamente pela tomada de posição, “preponderadamente emocional e acrítica”, escreveu Paulo Freire (1967, p. 51). De outro, mediado pela crítica, como sujeito autônomo de suas decisões, emerge nas relações como homem radial, profundamente comprometido com seu pensar e agir, com a maneira de estar com o coletivo.

Por esta razão, a educação será indicada pelo autor como um dos instrumentos

mediadores à transformação social. Transformação que não se “daria automaticamente, mas por efeito de um trabalho educativo crítico” (FREIRE, 1967, p. 62), comprometido com a ascensão do homem massificado ao homem constituído de sua cidadania.

Com isto posto, passa-se à interpretação contextual de criatividade integrada na obra de Paulo Freire, mais especificamente, referente aos termos identificados nos Quadros 2, 3 e 4 do Anexo 2. Da diversidade observada pode ser acrescentada uma outra em que a criatividade se encontra polarizada pela dimensão ora mais autoritária, ora mais democrática de educação. A delimitação do termo criatividade, possibilitou confirmar a opção política do autor na direção da superação da inexperiência democrática.

Não se afastando da intencionalidade que vem movendo a pesquisa, passa-se a interpretar criatividade em *Educação e atualidade brasileira* delimitada pela disposição da ocorrência das unidades secundárias (ID e SID), na busca dos limites da argumentação de criatividade como prática da liberdade.

O conjunto de termos identificados pelas ‘unidades secundárias’ referentes à singularidade atribuída à criatividade em *Educação e atualidade brasileira*, resulta do exercício de interpretação das *palavras geradoras* (Quadro 1) e *universo temático* (Anexo 2). Daí que, os contextos extraídos, indicadores da inexperiência democrática, estando dimensionados por atitude vertical (A2; Q2: 20), de exploração, de dominação, em que não se elabora “um tipo de relação humana que pudesse criar disposições mentais flexíveis” (A2; Q2: 22), oportunizam diferenciar o emprego de criatividade convencionalmente associado à educação, de uma outra já assinalada, educação popular.

De modo geral, criatividade como instrumento favorável à inexperiência democrática encontra-se condicionada pelas características de sociedade fechada, autoritária, por isso mesmo antidemocrática. As expressões organizadas no Anexo 2 são esclarecedoras a esse respeito. As frases extraídas do texto, mesmo que apontando criatividade como condição humana, é verdade, vão evidenciar a diferenciação qualitativa de criatividade aplicada por Paulo Freire. De um lado, associada pelas características de sociedades fechadas, cuja situação de homem seja a de sectário, criatividade assinala condição em que a ação criativa se faz estéril, desprovida da consciência crítica. Quando Paulo Freire escreve sobre as condições da ação criativa, neste âmbito, evidencia o distanciamento de práticas educativas comprometidas com a transformação social – “Pouco, ou quase nada, no nosso processo educativo, que nos leve a posições mais indagadoras, mais inquietas, mais criadoras” (A2; Q2: 30); “Em lugar da reinvenção, da reelaboração, os pontos ditados, a matéria *pré-fabricada*, as afirmações estereotipadas” (A2; Q2: 40).

Uma educação como esta se expressa na universalização do saber desprovido da valorização da singularidade que há na pluralidade da aprendizagem. Criar, inventar, inovar apresentam-se como expressões conformadas ao comando pedagógico favorecido pelas experiências de operações cognitivas do tipo memória, reproduzindo conhecimentos anteriormente consolidados, esternos aos(as) sujeitos em aprendizagem.

“Não teria sido possível a criação de uma vivência comunitária” (A2; Q2: 18), “daquelas condições necessárias à criação de uma consciência participante” (A2; Q2: 14) no Brasil populista, cuja “exploração econômica, que caracterizou a nossa colonização” (A2; Q2: 18) se fizesse sob a forma de privilégios, segregando os homens por classes, afirma o autor. A discriminação social, sectarizando a ação humana, vai interferir no meio educativo predispondo a prática pedagógica ao controle dominante dos mais favorecidos economicamente ou por título de nobreza. Vai condicionar a ação criativa aos interesses privados de uma minoria contra a grande maioria, reforçando as distâncias entre as camadas sociais.

A criatividade esperada, sob esta condição, não se fez diferente em sua configuração. Manteve-se alinhada pelos códigos da manutenção do poder dominante. Seja nas decisões políticas da vida pública, seja nas provenientes das relações menores (família, igreja, escola), a ação criativa não se fez elemento da superação da discriminação social, na história brasileira. As ações provenientes deste contexto são ações movidas pelas características de consciência ingênua, de uma educação forjada nos valores assistencialista de uma sociedade fechada.

De outro lado, como pólo contrário, emergido da luta pela radicalidade humana no enfrentamento dos meios de opressão em educação, criatividade vai se constituindo em educação libertadora, na medida em que seus fins estejam elevados à condição de superação da in experiência democrática.

Emerge a criatividade libertadora no trânsito da educação democrática, identificada em *Educação e atualidade brasileira* - libertadora em *Educação como prática da liberdade*. Emerge com as primeiras idéias sobre educação em diálogo de Paulo Freire com a atualidade brasileira e prática educativa.

Por conseguinte, advertida a necessidade de a ação criativa ser interpretada como condição humana, decorrente de sua força de trabalho, de produção, Paulo Freire vai exprimir à criatividade dimensão de história e cultura. Cria-se a partir de conhecimentos aprendidos anteriormente, de uma situação datada e contextualizada, caso contrário o objeto e produto da criação se reduzem a uma prática, mecanicamente condicionada. Perde, acrescente-se, sua

condição de radicalidade, tornando-se manobra sectarizada.

Criatividade libertadora, sob esta perspectiva, pressupõe o entendimento de que criar, exige não apenas a presença humana nas relações, mas, sobretudo, exige seu poder interferidor, sem o qual a ação criativa se tornaria vazia de sentido. Sendo ação humana caracterizada pela radicalidade de sujeito crítico, criatividade não se faz sem ação criativa comprometida e responsável com o coletivo. Portanto, a criatividade proveniente de uma sociedade aberta, assumida sua condição contrária à fechada, exige ação-reflexão, exige práxis libertadora.

Por isto mesmo, as primeiras associações de criatividade em educação popular com Paulo Freire, assinalando a criação de “novas disposições mentais com que poderá opor-se e superar a *inexperiência democrática*” (A2; Q2: 5), tem implícita a idéia de homem-sujeito, que tanto está no mundo quanto com ele. Indica a opção consciente, crítica, pela luta em defesa da democracia, de uma sociedade aberta. É este o verdadeiro papel da educação popular, “criar disposições mentais no homem brasileiro, críticas e permeáveis, com que ele possa superar a sua *inexperiência democrática*” (A2; Q2: 25), escreveu Paulo Freire.

A criatividade libertadora em educação popular exige, do educador, a criação de “circunstâncias capazes de nos resguardar dos perigos da massificação” (A2; Q2: 2), “o que representa a criação e a amplitude de uma consciência popular do desenvolvimento” (A2; Q2: 4), da criação de formação técnica do trabalhador, disponibilizando “matrizes criadoras” (A2; Q2: 12), “criação de uma consciência participante” (A2; Q2: 14), com a “criação de atitudes, a da mudança de atitudes no sentido da democracia” (A2; Q2: 38).

Não há criatividade em educação popular que, sem o mais profundo respeito à vida e ao humano, se expresse pela negação da autonomia, da curiosidade, do hábito de questionar. Não há criatividade que se faça libertadora sem o mais profundo respeito às diferenças, “criando novas necessidades, novos estímulos, de que decorrem posições e atitudes diferentes diante do mesmo problema” (A2; Q2: 10), levando o homem à superação dos valores de sociedades fechadas, opressoras.

Quando Paulo Freire recria sua própria obra, escrevendo e reescrevendo suas idéias, consolida suas inquietações como sujeito situado e datado pela história e cultura. *Educação como prática da liberdade* é exemplo desta condição. Ao mesmo tempo em que retoma os temas já pensados, o faz acrescentando algo.

A *inexperiência democrática* em *Educação como prática da liberdade* acompanha o ritmo de sua reflexão. Se antes a criatividade se consolidava como expressão de práticas educativas motivadas pelo rigor aos procedimentos de ensino, pela memorização, agora, a

reflexão perpassa pelo jogo de forças de contrários que impõem formas de inibição da criatividade. Sobre isto Paulo Freire (1967) escreveu: “é por isso que, minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora” (A2; Q3: 4) transformando-se em objeto da ação que lhe é externa.

Vivendo a inexperiência democrática o homem cai na tentação da massificação, que o conduz ao gregarismo, à sectarização. Como sectário, o ser humano “nada cria porque não ama” (A2; Q3: 10), afirma Paulo Freire. Como sectário, “não se conduz a si mesmo. Perde a direção do amor. Prejudica seu poder criador. É objeto e não sujeito” (A2; Q3: 14), “amortece o ânimo criador” (A2; Q3: 11) de modo a ajustar-se a “disposições mentais rigidamente autoritárias. Acríticas” (A2; Q3: 25).

As atitudes contidas nesta dimensão educativa, mesmo que resultem em ação criativa, recorrendo ao conceito de universalização da criatividade, remete ao modo criativo proveniente de consciências transitivamente ingênuas, próprias da alienação, em sociedade do tipo fechada.

Contudo, sob a condição de sua superação, como aprendizagem rigorosamente ética e crítica, criatividade será afirmada e re-afirmada, aqui, em *Educação como prática da liberdade*, como meio mediador à superação da inexperiência democrática.

Neste devir, Paulo Freire segue discutindo educação como instrumento de libertação. Discute tomado pelo hábito de se questionar, de problematizar a realidade percebida. No caso de *Educação como prática da liberdade*, algumas inquietações o ajudaram a pensar a prática educativa: “Como realizar esta educação? Como proporcionar ao homem meios de superar suas atitudes, mágicas ou ingênuas, diante de sua realidade? Como ajudá-lo a criar, se analfabeto, sua montagem de sinais gráficos? Como ajudá-lo a inserir-se” (A2; Q3: 36) de modo que sua ação represente “a força de um pensamento criador próprio” (A2; Q3: 31), “não se reduzindo tão-somente a uma das dimensões que participa – a natural e a cultural – da primeira, pelo seu aspecto biológico, da segunda, pelo seu poder criador” (A2; Q3: 2), interferindo no mundo pelas relações que elabora?

A resposta a estas questões, como resposta criativa, remete ao conceito de cultura com o qual irá delimitar argumentos à criatividade como prática da liberdade. “Cultura é toda criação humana” (A2; Q3: 40), escreve Paulo Freire (1967). Não há como pensá-la fora da força de trabalho do homem. Criatividade libertadora pressupõe “ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores” (A2; Q3: 33) - “na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando às épocas históricas” (A2; Q3: 7). Por isto mesmo, como sujeito histórico

e produtor de cultura, lança-se o homem em uma aventura na busca de sua libertação.

Como sujeito em libertação, a criatividade que dele emana é consequência de sua leitura-mundo articulada pela apropriação de códigos com os quais encara novos desafios (situações limites). Liberdade, assim, representa a compreensão sobre incompletude, sobre transcendência. Investindo na luta pela libertação, investe o sujeito na libertação de outros homens que, como ele, já não se permite fechado, intolerantes à diversidade, à crítica. Sua ação criativa é expressão da cultura que elabora e vive em sua existência.

Por isto vai Paulo Freire referir-se à alfabetização como “atitude de criação e recriação” (A2; Q3: 41). Adverte, contudo, a “dificuldade está na criação mesma de uma nova atitude” (A2; Q3: 43), com a qual o alfabetizando “descobriria que tanto ele, como o letrado, têm um ímpeto de criação e recriação” (A2; Q3: 39), pois ambos são sujeitos de conhecimento.

O Método de alfabetização de adultos, motivo acrescentado em *Educação como prática da liberdade*, apresenta-se como meio possível à superação da in experiência democrática. Em si mesmo, como produção situada e datada, exprime a intencionalidade política que se opõe ao populismo das práticas educativas doadas ao povo. De outra maneira, inserido num contexto maior, o de uma filosofia da educação libertadora, apresenta-se como um sistema dinâmico que investe na apropriação da linguagem escrita, da leitura-mundo como forma antecipada da interpretação da palavra. Alfabetizando-se, o homem cria o mundo, as coisas ao seu redor. Percebe-se como sujeito capaz de fazer culturas.

No momento mesmo em que se descortinam argumentos mediadores à criatividade libertadora, como situação inicial ao ‘pensar certo’, com Paulo Freire, pode-se afirmar que criatividade não é privilégio de sociedades fechadas ou abertas. Tampouco pode ser reserva de indivíduos afortunados pela escolarização. Criatividade como dimensão intrinsecamente associada à cultura e esta à condição humana de sua produção, apresenta-se como vocação humana. No entanto, será pela educação que a criatividade pode servir aos propósitos de uma prática educativa bancária, ou, de outra maneira, como práxis libertadora a uma educação como prática radical de libertação.

Tanto há ação criativa entre sectários, como entre sujeitos radicais. Tanto há criatividade nas atitudes autoritárias, como naquelas que optam por atitudes democráticas. A opção pela criatividade libertadora, apresenta-se como condição mediada pela compreensão de homem como ser de relações. Fundamenta-se na idéia de que “a posição natural do homem era a de não apenas estar no mundo, mas com ele. A de travar relações permanentes com este mundo, de que decorre pelos atos de criação e recriação” (A2; Q3: 35), afirmou Paulo Freire

(1967). A diferença está no modo como o homem se posiciona em vida. Ao modo pelo qual suas decisões estão comprometidas com o coletivo sem perder sua identidade humana.

Criatividade implícita no pensamento filosófico educacional de Paulo Freire, até aqui percebidas, transita dialeticamente pelos pares assinalados na Tabela 2. A este respeito, há criatividade nas ações promovidas pelos comandos da agenda de sociedades fechadas, autoritárias, colonizadoras, como em posição contrária, criatividade encontra-se nas bases das ações construídas nas sociedades abertas, dinamicamente democráticas.

A leitura e interpretação de *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo* expressa fundamentos necessários à compreensão da obra de Paulo Freire, disponibilizando novos elementos para delimitar argumentos da criatividade libertadora como constitutivo da educação popular.

Se até *Educação como prática da liberdade* criatividade esteve orientada pelas reflexões que culminaram com a criação do debate sobre educação e conscientização, sobre a prática educativa imersa no reconhecimento do homem como ser de relações, mediados pelas conotações de pluralidade, transcendência, criticidade, consequência e temporalidade, *Cartas à Guiné-Bissau* será lugar em que o registro da experiência em processo delimitou alfabetização de adultos e educação libertadora como ato criativo.

Possivelmente e por esta razão, o sentido atribuído à criatividade será muito mais orientado pela dimensão política em educação do que nos textos anteriores. Isto pode ser explicado pela natureza do contexto em que *Cartas à Guiné-Bissau* fora escrito. No entanto, mesmo aqui, quando Paulo Freire pouco fez referência à criatividade, associando-a a inexperiência democrática, é singular sua leitura e escrita motivada por um modo dialético de pensar e fazer educação. Este modo de escrever o mundo vai marcar sua coerência ao transitar sob os elementos que, tanto condicionaram o regime opressor da colonização portuguesa em Guiné-Bissau e Cabo Verde quanto à insurreição revolucionária na luta do povo numa ‘guerra da libertação’.

Desde o convite feito por Mário Cabral, prolongado nas experiências em educação recriando Guiné-Bissau e Cabo Verde (concreto percebido), o pensamento de Paulo Freire vai expressar sua leitura-mundo como ação criativa. Ação de quem pensando sua prática, repensa idéias transformando, idéia e prática, em novo concreto. Como concreto pensado, as palavras escritas em *Cartas à Guiné-Bissau*, idéias e práticas com as quais Paulo Freire pensara o processo de recriação de Guiné-Bissau e Cabo Verde, tomaram a direção da denúncia, anunciando seu compromisso político-social com a práxis libertadora.

Sua prática demonstra seu exercício permanente de pensar o mundo e as relações

humanas com o mundo a partir de pares dialéticos que se expandem pelo pensar-fazer educação como ato criativo. Ensinar-aprender, prática educativa opressora-prática educativa libertadora, inexperiência democrática-superação da inexperiência democrática são exemplos que se apresentam constantes na obra de Paulo Freire.

Será neste cenário que criatividade em *Cartas à Guiné-Bissau* vai mostrar acertos e desacertos no modo de ‘pensar certo’ a prática educativa emergente da experiência em processo que contribuiu com a recriação da nova sociedade em Guiné-Bissau e Cabo Verde.

Como fora escrito acima, este livro não se reservou exclusivamente ao emprego de criatividade como expressão da educação como prática da liberdade. Contudo, quando associa criatividade às práticas educativas, condicionadas pelo agir autoritário, maneira de expressão da inexperiência democrática dos colonizadores, Paulo Freire chamou atenção para a ação criativa orientada pela formalidade invasora das cartilhas. A cultura de alfabetização, durante o domínio do colonizador, fora a do invasor⁸². As culturas dos nacionais da África, aos colonizadores interessavam. “Cultura, só a dos colonizadores. A música dos colonizados, seu ritmo, sua dança, seus bailes, a ligeireza de movimentos de seu corpo, sua criatividade em geral” (A2; Q4: 14), só a dos colonizadores, escreveu Paulo Freire (1978).

A criatividade nas práticas educativas revelava-se como ato de invasão cultural, restringia-se à prática do alfabetizador. Será o(a) docente, fora da realidade dos alfabetizando(as), autor da criação do instrumento didático. As cartilhas, por melhor elaboradas que fossem, formalizara a dicotomia nos papéis atribuídos aos indivíduos distinguindo os(as) que ensinam daqueles que aprendem, daqueles que pensam saber dos(as) que pensam nada saber. As cartilhas, “em lugar de estimular, nos alfabetizando, a curiosidade, [...] reforçam neles a atitude passiva, receptiva, o que contradiz o caráter criador do ato de conhecer” (A2; Q4: 7) dos alfabetizando(as), escreveu Paulo Freire.

Por este motivo, pensando a criatividade imersa nas cartilhas pode-se imaginar que sua procedência seja de ações subordinadas pela burocratização do ensino, ajustando os indivíduos aos seus papéis. Acrescenta Paulo Freire (1978), “mesmo com aquelas cujos autores, esforçando-se ao máximo em ir mais além do caráter doador que têm as mesmas [cartilhas], oferecem aos alfabetizando algumas oportunidades para que eles também criem palavras e pequenos textos” (A2; Q4: 5/ênfase nossa) e continua, “na verdade, grande parte do

⁸² Na ocasião da independência de Guiné-Bissau o povo guineense se encontrava “apresentando um alto índice de analfabetismo, 90%, do ponto de vista lingüístico” (FREIRE, 1978, p. 17), mas que pela maneira de estar em sua ‘guerra de libertação’, apresentavam-se, escreveu Paulo Freire, “altamente *letrado* do ponto de vista político, ao contrário de certas *comunidades* sofisticadamente letradas, mas grosseiramente *analfabetas* do ponto de vista político” (Ibid/ênfase do autor).

esforço a ser realizado pelos alfabetizandos, sobretudo no momento de criação de suas palavras, se encontra feito, nas cartilhas, pelo seu autor ou por sua autora” (A2; Q4: 6), implica em palavra criada fora do contexto dos(as) alfabetizandos(as).

A educação de adultos, sobretudo envolvida pelas práticas pedagógicas definidas pelo emprego de cartilhas, ao modo do que ocorrera em África e Brasil, com a colonização, representa formas da linguagem opressora, própria aos interesses de uma sociedade fechada, sectária. Sua prática, reprimindo a curiosidade autêntica dos alfabetizandos(as), impôs obediência ao modo de fazer educação dos colonizadores, indivíduos da opressão. A criatividade que decorreu destas práticas é servil, é vã, na medida em que “a tendência do alfabetizador é alfabetizar os alfabetizandos, é transmitir-lhes *seus* conhecimentos, sua visão [...] deformada. A alfabetização deixa de ser um ato criador e se *burocratiza* na repetição mecânica dos ba-be-bi-bo-bu” (A2; Q4: 68/ênfase do autor). A educação sob esta dimensão “cria um fosso entre os padrões de vida de uns e de outros” (A2; Q4: 104), condicionando o controle do processo de ensinar-aprender. Os alfabetizandos(as) ficam rigidamente sectarizados pela prática mecânica de reproduzir letras, sílabas, palavras. Sua ação criativa encontra-se alienada à pura espera, que é conseqüência do comando do alfabetizador(a).

Noutro sentido, como práxis libertadora, a ação criativa emerge com a experiência pensada. Experiência que não sendo mera transferência, transplante de idéias e fazeres, exige reinvenção com a participação ativa dos sujeitos envolvidos (A2; Q4: 1; 62; 63; 66; 70). Por esta razão, a prática educativa, numa perspectiva de sociedade aberta, “deve se pôr no campo da educação enquanto ato de conhecimento. Deve se colocar no papel criador e recriador, no da re-invenção que o ato de conhecer demanda de seus sujeitos” (A2; Q4: 8) situados e datados, conscientes de suas dimensões de história e culturas.

Na verdade, já em *Educação e atualidade brasileira* e *Educação como prática da liberdade*, Paulo Freire chamara a atenção para a importância de associar prática educativa enquanto práxis mediadora ao conhecimento, condição necessária ao ato de admirar o mundo, as gentes e sua capacidade criativa de reinventar suas relações. Em *Cartas à Guiné-Bissau* o que se verifica é, no prolongamento de seu pensamento, o empenho coerente de “superção da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre prática e teoria, [...] entre ensinar e aprender e entre conhecer o conhecimento hoje existente e criar o novo conhecimento” (A2; Q4: 81), assumindo a dimensão dialética valorizada pelas conotações de pluralidade, transcendência, criticidade, conseqüência e temporalidade, assinaladas em *Educação como prática da liberdade*. Criatividade, neste sentido, é ato de conhecer, de produzir conhecimentos que exige o incentivo à curiosidade gnosiológica (A2; Q4: 9).

Como crítica ao sectarismo, conseqüência da ação alienada e alienante, a educação libertadora pressupõe do(a) educador(a) e educandos(as) posição radical na direção da superação da in experiência democrática. No pensar e fazer de sua prática “o educador deve ser um inventor e um reinventor constante” (A2; Q4: 2) de suas experiências. Deve, assumindo a posição de sujeito que ensina, estar radicalmente aberto à aprendizagem inerente das relações com os(as) educandos(as). Como sujeitos, educador(a) e educandos(as), reinventando suas experiências, motivados pela curiosidade autêntica, estabelecem relações horizontais com que se disponibilizam ao diálogo (*ohango*, em dialeto africano de Angola). Só despojados de um eu fechado em si mesmo, um eu próprio das culturas de sociedades fechadas, o homem, a mulher podem criar “um *eu* que se encontrando com um *tu* perfaz um *nós*” (KAVAYA e GHIGGI, 2008, p. 24); comunicam-se em diálogo pronunciando-se palavras verdadeiras – que “não deve ser doação do *pronunciar* de uns a outros. É um ato de criação” (FREIRE, 1987, p. 79/ênfase do autor).

Por conseguinte, rejeitando a cartilha, pelo seu poder invasor pouco favorável a atos criativos dos alfabetizandos(as), criou-se, em Guiné-Bissau, um caderno do alfabetizando - *Nô Pintcha*⁸³, primeiro caderno de educação popular -, entendido seu objetivo como o de reforçar a aprendizagem “enquanto ato criador” (A2; Q4: 4). De acordo com Paulo Freire, o Caderno foi criado motivado por três objetivos:

oferecer aos alfabetizandos uma ajuda, um suporte que lhes dê maior segurança no processo de sua aprendizagem, estimulando-lhes, ao mesmo tempo, a criatividade. Possibilitar-lhes uma transição mais fácil e mais rápida à pós-alfabetização, e ajudar os animadores na sua tarefa político-pedagógica (FREIRE, 1978, p. 81).

Desta maneira, o processo de alfabetização, transcendendo a dimensão puramente da lingüística, definia-se como processo em que o ato de ler e escrever se associava ao modo de estar no mundo, de ler e escrever o mundo, mediados(as) pela leitura da palavra, pela realidade percebida, como condição política. Opõe-se, o processo de alfabetização, à burocratização (A2; Q4: 42; 109), ao modo de fazer das cartilhas que, segundo Paulo Freire (1978), implica em aniquilar a criatividade, transformando os(as) alfabetizadores(as) e alfabetizandos(as) em repetidores de uma linguagem banal (A2; Q4: 10), reforçando a “atitude passiva, receptiva, o que contradiz o caráter criador do ato de conhecer” (A2; Q4: 7),

⁸³ *Nô Pintcha* – jornal de Bissau em que o engenheiro e revolucionário Mário Cabral e membros do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) faziam circular informações ao povo em libertação; por este motivo, *Nô Pintcha* foi termo utilizado para identificar o primeiro instrumento de alfabetização produzido sob a dinamicidade de uma educação como prática da liberdade da nova Guiné e Cabo Verde.

numa sociedade aberta.

Ao exemplo do que ocorrera no Brasil, a nova sociedade Guiné-Bissau vai mostrar que a expressão autêntica de criatividade no processo da alfabetização como prática da liberdade foi exercício político desempenhado nos Círculos de Cultura. Neles a descoberta da palavra se deu sob a mesma orientação que movera a prática educativa no MCP e SEC. Com o *Nô Pintcha* a comunicação assumia a condição dialética e plural de codificação-decodificação-codificação das e a partir das palavras extraídas do cotidiano do povo (20 no total). Nas palavras de Paulo Freire,

Da primeira até a nona palavra não há, porém, nada mais que a codificação, a palavra geradora a ela referida e, em seguida, a palavra decomposta em suas sílabas, após o que, invariavelmente, há duas folhas pautadas em branco. Estas folhas são um convite à criatividade dos alfabetizandos, que nelas irão escrevendo, a princípio, as palavras que eles mesmos vão criando, através das combinações silábicas; depois, a pouco e pouco, frases e sentenças. Seus pequenos textos (A2; Q4: 51).

Assim, há um tempo necessário à experiência criadora dos alfabetizandos, engendrando-se na prática da "leitura" de aspectos de sua realidade no ato da decodificação, bem como na prática da análise da palavra geradora – sua decomposição em sílabas – e no momento da síntese em que, pela combinação silábica, retotalizam a palavra geradora antes decomposta e descobrem suas palavras. É neste sentido que a alfabetização, como ação cultural numa perspectiva revolucionária, é um ato de conhecimento, de que os alfabetizandos são também sujeitos (A2; Q4: 52/ênfase do autor).

Desta forma, somente entre a nona e décima palavra geradora é que aparece o que chamo de "primeiro livro" do alfabetizando, mesmo que esta expressão não venha escrita no *Caderno*. É um pequeno texto, simples e direto, composto de palavras entre as quais nenhuma é estranha às possibilidades de combinações que as nove palavras geradoras oferecem. Em última instância, este texto simples, escrito em linguagem acessível, é também uma codificação. E como tal é que deve ser tratado. Não está posto no caderno para um puro exercício de leitura, à maneira das tradicionais "lições de leitura". Um texto para ser memorizado, com a repetição monótona de cada palavra. Pelo contrário, o que se pretende com ele é o exercício, no caso, o primeiro que os alfabetizandos estarão fazendo, de uma leitura crítica e compreensiva, que ultrapassando a sua "estrutura superficial" alcance, a pouco e pouco, sua "estrutura profunda", com a qual se estabelece a relação entre o texto e o contexto social (FREIRE, 1978, p. 82).

Até então, terão feito os alfabetizandos, preponderantemente, a "leitura" da realidade através da decodificação de fotos e desenhos. Agora, serão chamados a fazer a "leitura" da realidade através da leitura de um texto. Daí a necessidade de uma séria atenção a ser dada à interpretação do mesmo, que deve ser "re-escrito", oralmente, pelos alfabetizandos (Ibid.).

Da décima à décima quarta palavra geradora, o mesmo procedimento anterior. Codificação, palavra geradora a ela referida; palavra geradora decomposta e as duas folhas pautadas em branco (Op.cit., p. 83).

Apoiados na experiência criadora que vêm tendo, desde o início das atividades do Círculo, a de criar suas palavras, e estimulados pela leitura do primeiro texto, será possível, a esta altura, que alguns alfabetizandos, pelo menos, comecem a escrever, nestas folhas em branco, não mais apenas palavras, mas pequenos textos também. E devem ser motivados a fazê-lo (A2; Q4: 53).

Entre a décima quarta e a décima quinta palavra geradora, o segundo texto, um pouco maior e menos simples que o primeiro, a merecer a mesma leitura crítica, a ser objeto igualmente de interpretação e a ser, tanto quanto o primeiro, "re-escrito", oralmente, pelos alfabetizandos (FREIRE, 1978, p. 83).

Com o domínio, agora, de 14 palavras e a experiência, mesmo ainda em seus começos, da leitura feita dos dois textos, uma série de exercícios criadores, a serem inventados e re-inventados, constantemente, e em função da realidade em que se ache o Círculo, podem ser introduzidos. Um deles, por exemplo, a que alfabetizandos de Bissau ou de outro centro urbano poderiam dedicar-se, seria o de transcrever, em seu *Caderno*, as palavras de ordem do Partido, registradas em cartazes ou simplesmente escritas nos muros da cidade, a que se juntaria, também, a transcrição de trechos do jornal *No Pintcha*. Este material, recolhido pelos alfabetizandos e pelo animador, após lido, seria objeto, na reunião do Círculo, da análise de todos (A2; Q4: 54).

Desta maneira, cada vez mais se irá integrando a "leitura" da realidade, na descodificação das codificações representadas em fotografias ou desenhos, com a leitura de textos em sua relação com o contexto e ambas estas leituras com a prática da escrita (FREIRE, 1978, p. 83).

Os Círculos de Cultura, sobretudo como lugar de diálogo, é lugar de criação coletiva. Sua prática é prática consolidada pelos argumentos convincentes dos(as) sujeitos que se percebem e atuam interagindo com o propósito maior da 'guerra de libertação', contribuir com a criação da nova sociedade Guiné-Bissau e Cabo Verde (A2; Q4: 14; 15; 16; 41; 46; 67; 72). Trata-se da elaboração de idéias e fazeres que, se articulando com os princípios de solidariedade e respeito ao outro, perpassam pela recriação da escola e do ensino-aprendizagem interagindo dialeticamente com a produção.

Nos Círculos, a alfabetização de adultos e a educação regular⁸⁴, ao assumir a relação estudo-trabalho, assumiam, também, a reorganização da produção valorizando a sabedoria popular, "a atividade criadora do povo" revelada nos "níveis de seu conhecimento em torno da realidade" (A2; Q4: 20). Com isto, a prática educativa, como ato criativo, exigiu de todos(as) os(as) engajados no contexto da práxis revolucionária da nova educação, em Guiné-Bissau e Cabo Verde, compromisso com a criação de "um homem novo, um trabalhador consciente de suas responsabilidades históricas e da sua participação efetiva e criadora nas transformações sociais" (A2; Q4: 34; 39). Exigia ações "no sentido de concretizarem o sonho possível que perseguem desde o começo da luta – o de re-inventarem sua sociedade, banindo a exploração de uns por outros e superando as injustiças" escreveu Paulo Freire (A2; Q4: 26).

O exercício de pensar e fazer criativamente a educação popular, orientado pelo registro das experiências em processo de recriação da nova sociedade guineense, ao delimitar a ação

⁸⁴ A este respeito Paulo Freire (1978) vai referir-se às palavras do Comissário de Educação e Cultura de Guiné-Bissau, Mário Cabral, quando "reconhecendo os limites da educação formal, enquanto subsistema de um sistema maior, reconhecia também o seu papel fundamental na formação de uma nova mentalidade em coerência com os objetivos da nova sociedade a ser criada" (A2; Q4: 17).

de educadores(as) e educandos(as) ao trabalho e militância, faz interagir educação e produção. Tem implícita uma perspectiva política de educação com a qual se pretende a superação da inexperience democrática. Rompendo com a dicotomia tradicional, herdada da colonização, aquela que fez diferenciar trabalho manual de trabalho intelectual como forma valorativa de classe social (A2; Q4: 29; 41; 46; 47; 78; 104), o novo sistema educacional ergueu-se sob a perspectiva dialética contextualizada pela nova realidade em construção. Diferente de tornar a criatividade um exercício limitado, convergente, sectarizado pela prática política que coisificava domesticamente o povo, com o novo sistema educativo criava-se uma nova sociedade, aberta, radical, democrática.

Criatividade em *Cartas à Guiné-Bissau* expressa a vontade política com que Paulo Freire veio caracterizar a educação como prática da liberdade, uma experiência em processo.

Atendendo ao objetivo que rege este tópico da pesquisa, criatividade foi tema que se mostrou fundamental à educação libertadora com Paulo Freire. Foi tema que conduziu a opção assumida na pesquisa afirmando que a educação popular com Paulo Freire pressupõe a compreensão da singularidade atribuída à criatividade. Tal relação encontra seu vértice na educação como prática democrática, libertadora, princípio comum à criatividade em educação popular.

Com Paulo Freire criatividade assume características que a diferenciam da maioria dos conceitos que pesquisadores(as) têm adotado. Sua expressão dialética possibilitou ampliar a discussão na medida em que, não se referindo aos elementos que bloqueiam a ação criativa, seu pensar e agir seguem com reflexões sobre antinomias, aspectos contraditórios que delimitaram e delimitam a maneira de homens e mulheres se relacionarem entre si e com o mundo.

É verdade que desde Guilford (1959), quando adotou o termo criatividade distinguindo da imaginação inventiva, mesmo não rejeitando a força imaginativa humana, o debate sobre criatividade tomou um novo ritmo. Com ele e a partir dele, criatividade vai se constituir em conceito fundamental ao processo educativo com novos elementos ao debate sobre currículo sob influência da relação função do cérebro e função psicológica, sobre o novo conhecimento expresso pelas habilidades intelectuais do ser humano. Outros, ao exemplo de Torrance (1967), contribuíram com discussões dirigidas ao universo educacional em que criatividade emerge como condição essencial à maneira de superação dos problemas pedagógicos favoráveis à mudança de comportamento. Sigmund Freud, Donald Winnicott, entre tantos psicanalistas, referindo-se ao inconsciente, ao sonho, ao modo infantil de brincar na fantasia, também se fizeram fundamentais ao debate sobre criatividade. No entanto, Paulo Freire,





tomado pela coerência de seu pensamento filosófico em educação, ao mesmo tempo em que se serviu dos achados dos que o antecederam, acrescentara algo de diferente e que o tornara singular no exercício prático de pensar e repensar o homem como ser de relações. Com Paulo Freire, criatividade encontra-se essencialmente vinculada à capacidade humana de produção, de trabalho situado, nas mais variadas maneiras de expressão da cultura.

Sua opção, como resposta que se opõe aos modelos antidemocráticos de estar no mundo, emerge pela razão da superação da inexperiência democrática, condição necessária à ação revolucionária na luta pela libertação. Como tal, criatividade é uma particularidade da condição humana que o diferencia de todas as demais espécies de animais, justamente por delimitar a ação humana dimensões de história e cultura.

Sob esta perspectiva, cultura é ato de criação. Exige, do homem e da mulher, trabalho motivado pelo caráter criador, pelo ânimo criador, pelo poder criador com o que Paulo Freire vai caracterizar a diferenciação entre educação tradicional e educação popular. No primeiro caso, criatividade resulta de uma cultura opressora. Sua característica encontra-se na base de uma sociedade fechada, formada por indivíduos autoritários, onde predominam consciências que transitam na ingenuidade, por isso mesmo tendem à sectarização. A ação criativa, mesmo que superando a rotina educativa formal, de orientação reprodutora configura-se como ação individual, cuja disposição mental apresenta-se pouco favorável à flexibilidade democrática.

A segunda, pela razão contrária de sua orientação, transforma a ação criativa em expressão política de superação da inexperiência democrática. Atribui à criatividade fundamentos e princípios motivados pela dimensão libertadora. Por isto, a criatividade em educação popular pressupõe práxis libertadora. Pressupõe mentalidade democrática, situada na busca de um novo homem de uma nova mulher, de uma sociedade aberta, popular.

A criatividade em educação popular com Paulo Freire, como criatividade libertadora, tem sido orientada (EAB, ECPL e CGB) por uma filosofia em educação de onde resultam os seguintes princípios que fundamentam sua prática educativa e pedagógica:

-  criatividade libertadora é condição humana motivada pela consciência transitivamente crítica;
-  criatividade libertadora se expressa na ação criativa situada e datada na existência do homem, da mulher em relações que elaboram e participam ativamente;
-  pela criatividade libertadora o ser humano participa de sua história como sujeito transformador;
-  o ser humano como sujeito histórico que busca a libertação produz cultura e vive culturas;

- 🎨 cultura como ato da criação humana em educação popular exige trabalho produtivo, exige ânimo criador, experiência criativa;
- 🎨 a educação popular, como instrumento de transformação social objetiva a criação de uma nova sociedade, aberta, dinâmica, democrática;
- 🎨 a ação criativa em educação popular exige consciência popular, participação do povo nas decisões públicas;
- 🎨 a ação criativa em educação popular exige disposições mentais democráticas, pensamento criativo democrático;
- 🎨 a ação criativa em educação popular é ato de amor aos homens e mulheres, exige atividade criativa como práxis libertadora, revolucionária;
- 🎨 a ação criativa em educação popular exige superação da dicotomia trabalho manual e trabalho intelectual; de prática e teoria;
- 🎨 a ação criativa em educação popular exige ausência de privilégios, respeito à pluralidade, disciplina criadora e militante;
- 🎨 a ação criativa em educação popular exige a compreensão de que as experiências não se transplantam, se inventam e reinventam com as relações de que os homens e mulheres participam;
- 🎨 a ação criativa em educação popular é ato de conhecimento que pressupõe o papel criador de sujeitos, homens e mulheres comprometidos com o ‘ser mais’ coletivo;
- 🎨 a ação criativa em educação popular exige do educador-educando a criação constante de meios favoráveis à problematização do objeto a ser desvelado;
- 🎨 a ação criativa em educação popular exige do educando-educador consciência de sua condição de sujeito no processo de ensino-aprendizagem
- 🎨 a criatividade em educação popular é ato político que exige espírito militante, atividade criativa responsável, posição revolucionária, ética, compromisso com a luta coletiva contra a massificação, a sectarização, a consciência ingênua, milagrosa.

A criatividade libertadora em educação popular segue acrescentada pela interpretação da prática pedagógica pensada por Paulo Freire e que, nesta pesquisa, foi interpretação feita dos livros *Pedagogia do oprimido*, *Pedagogia da esperança* e *Pedagogia da autonomia*, registrando novos elementos à caracterização de criatividade como constitutivo da educação popular.

3.4. Criatividade entre diálogo, esperança e autonomia

Até então a ênfase atribuída por Paulo Freire a suas reflexões encontrava-se situada no campo da educação tomada pelo debate sobre argumentos explicativos da transformação social, fundamentando um modo de pensar a educação com o povo. Emergia a educação popular como solução ao problema que identificara, desde sua participação no SESI, ampliadas no SEC-MCP, posteriormente no MEB e ‘experiências reinventadas’ com camponeses(as) no Chile, como, também, pelo período em que esteve integrado com o processo de recriação do sistema educacional em Guiné-Bissau e Cabo Verde.

Ao iniciar diálogo com as pedagogias escritas pelo autor, *Pedagogia do oprimido* (1970) é livro cuja temática disponibiliza nova conotação ao debate sobre criatividade. Sua abordagem torna-se essencialmente politicizada, consequência de suas aprendizagens de sujeito ousado, curioso, inquieto em sua situação de exilado.

Desde logo, ao escrever a epígrafe das *Primeiras Palavras* - “Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (FREIRE, 1987, p. 23) -, Paulo Freire confirma sua escrita afirmando-se sujeito em seu processo de criação. Simultaneamente, colocando-se em sua radicalidade, se expressa como sujeito político, comprometido com a ação de sujeito que decide e age mediado pela capacidade crítica. Neste contexto Paulo Freire vai atribuir conotação política à educação. Sua leitura mundo sobre educação se fizera, nos primeiros livros, orientada pela intencionalidade de instrumentalizar a prática educativa com a criação do Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos. Posteriormente, com *Pedagogia do oprimido*, irá pensar diálogo como meio de comunicação indispensável à sociedade em trânsito. Delimita educação destacando a dimensão política na luta revolucionária da superação da inexperiência democrática.

No Chile, entretanto, Paulo Freire manteve contatos com comunidades rurais e com a crise política que assolara o país (1968-1969), levando-o a revisitar sua própria condição de pessoa destituída de cidadania. Será sob este contexto que irá consolidar sua opção política em educação. Definitivamente, no transcorrer de toda a sua obra, a conotação diálogo assumirá condição essencial à educação libertadora. Diálogo e homem enraizado, como sujeito político, vão se constituir em situação-problema à ação-reflexão-nova ação com que Paulo Freire não se afastará de sua esperança no homem, da autonomia necessária à formação docente, como da sua indignação diante da vida, sobre os modos de opressão que massificam o próprio homem.

Desde as ‘primeiras palavras’, aquelas com as quais vai introduzir *Pedagogia do oprimido*, pode-se ler evidências do novo clima que passa a incrementar suas reflexões. Se antes a conscientização encontrava-se na base de uma educação revolucionária, libertadora, irá, agora, sem perder esta mesma dimensão, acrescentar força política à consciência que se transforma em conscientização crítica de sujeito em comunicação.

O “medo da liberdade” (FREIRE, 1967, p. 45) anunciado em *Educação como prática da liberdade*, como medo decorrente do isolamento, da solidão que transita entre os sectários, é retomado em *Pedagogia do oprimido*. O “medo da liberdade”, próprio dos que temem, ingenuamente, a “periculosidade da consciência crítica” (FREIRE, 1987, p. 23), conduz o ser humano ao imobilismo, ao fanatismo, ao sectarismo. Em sua posição contrária, como sujeitos críticos, situados, conscientes de sua radicalidade, assumem a conscientização como dimensão política, inserindo-se “no processo histórico, como sujeito, evita[ndo] os fanatismos e [inscrevendo-se] na busca de sua afirmação” (Op.cit., p. 24/ênfase e adequação nossa).

Entre homem-sectário e homem-radial, nas relações que tomam parte ou das que participam, há implícita uma expressão dialética em seus contextos. No entanto, pela própria condição de rejeição ou de enfrentamento do “medo da liberdade”, pode-se pensar o movimento entre sectários como “dialética domesticadora” (Op.cit., p. 26), reacionária, míope, pelo estreitamento da relação dirigida exclusivamente aos seus interesses.

O homem-radical, não temendo a liberdade, tomando consciência dos elementos que capta da realidade percebida, enfrenta seus problemas como desafios transformados em situações-limites. Age “comprometido com a libertação dos homens, não se deixa prender em *círculos de segurança*, nos quais aprisione também a realidade” (Op.cit., p. 27/ênfase do autor). Pela sua posição assumida de pessoa-dentro, de sujeito-ativo, participante, integrado às relações que elabora e com as quais dialoga, o homem consciente de seu enraizamento transita dialeticamente sob uma dimensão praxica libertadora.

Quando se pensa o contexto em que Paulo Freire se deteve em suas primeiras produções, entre sociedades fechadas e abertas e suas antinomias, não é difícil imaginar o jogo de forças delimitado pelas possibilidades de homens se relacionarem motivados com atitudes contrárias ao humano (desumanas) quanto, em seu oposto, com atitudes humanizadoras. Faz parte da temporalidade humana, de seu tempo histórico, do ambiente real, concreto, objetivo, percebido, a criação de idéias e ações que transitam tanto sob a dimensão desumanizadora quanto de humanização do humano e seu contexto. “São possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão” (FREIRE, 1987, p. 30).

Contudo, a tendência por sectários e radicais, é aspecto que decorre das posições

assumidas pelos homens. Sendo sectários, ingenuamente transitivados, estes homens entram em contradição com sua vocação humana (humanização). Nas palavras de Paulo Freire (1987, P. 30),

[...] se ambas são possibilidades [humanização e desumanização], só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada.

É neste jogo de contrários, transfigurado em antinomia humana que Paulo Freire irá justificar a necessidade de se fazer *Pedagogia do oprimido*.

A educação popular com Paulo Freire emerge dialeticamente em decorrência das práticas educativas conservadoras, tradicionais, orientadas para atender às necessidades da classe dominante. Emerge dela, mas, não sendo ela, pressupõe outros fundamentos e princípios. Emerge no trânsito da educação para as massas, constituindo-se em educação do povo, com o povo, por isso mesmo, uma educação popular.

Pedagogia do oprimido edita fundamentos da educação democrática, mediada pela vontade de explicar diálogo como “essência da educação como prática da liberdade” (Op.cit., p. 77). No início de suas reflexões, exaltando “a contradição opressores-oprimidos” (Op.cit., p. 30), Paulo Freire vai compor argumentos para a educação bancária e para a educação dialógica libertadora. Com esta segunda abordagem, irá delimitar sua compreensão política de ser humano e de educação. Apropria-se do diálogo como um dos instrumentos mediadores à superação da consciência ingênua, da condição massificada, mítica, com que o homem se mantém afastado de sua vocação ontológica de humanização de si mesmo, de outros homens e mundo. Caminha pela busca da superação da inexperiência democrática.

A educação, em *Pedagogia do oprimido*, na medida em que pressupõe diálogo como instrumento mediador de aprendizagens, penetra num campo teórico delimitado pela contradição opressor-oprimido, inscrito na relação professor-aluno-conhecimento.

Quando Paulo Freire interpreta a escola brasileira, com origem na sociedade fechada, cuja posição histórica sempre foi de afastamento do diálogo, demonstra que sua construção se deu, tradicionalmente, sob a ótica da narração, da palestra, do discurso. Uma tradição antidialógica.

De acordo com Paulo Freire a “narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos” (FREIRE,1987, p. 57) se utiliza da palavra que “se esvazia da dimensão concreta que deveria ter ou se transforma em palavra

oca, em verbosidade alienada e alienante” (Ibid.). A narração se faz estéril ao ouvinte por se tratar de informação descontextualizada da realidade percebida pelo homem (oprimido). Como realidade do opressor, a informação é carregada de significados dirigidos aos interesses do narrador. Este, ao narrar a palavra, exerce no oprimido a condição de homem pacientemente acomodado, ouvinte. A palavra torna-se oca, imperativa, portanto, será palavra constituída de valores que não pertencem ao “objeto paciente”, ao homem oprimido. Não há verdadeira comunicação. A ação de informar, neste caso, ao apropriar-se da palavra faz-se comunicados. Não há diálogo sob estas condições.

A narração associa-se aos modelos da “educação dissertadora” (Ibid.), valorizada pela sonoridade da palavra, pela sua repetição. A aprendizagem, neste contexto, dar-se-á pela memorização da palavra repetida, reforçada pelo controle do opressor – do narrador. Dela o que se espera, *a priori*, são ouvintes dóceis, tão mais dóceis sejam tão melhores educandos se farão.

“Desta maneira, [escreve Paulo Freire,] a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (Op.cit., p. 58/adaptação nossa). Continua, “em lugar de comunicar-se, o educador faz *comunicados* e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção *bancária* da educação” (Op.cit., p. 58/ênfase do autor).

A educação libertadora, oposta a esta dimensão ‘bancária’, vai se caracterizar pela dialogicidade. Diálogo que, para existir, pressupõe não apenas a presença dos dialogantes – educador-educando, educando-educador -, mas que estejam integrados com a relação que elaboram.

Diferente da memorização, da repetição, da informação narrada, comum à educação tradicional, em educação libertadora o que se espera dos sujeitos em relação dialógica é que, diante dos desafios (problemas/situações limites) captados da realidade percebida, possam interagir com palavras próprias; possa o ser humano atribuir significado às palavras, atuando como sujeito-ativo no processo educativo. A palavra pronunciada pelo sujeito-ativo, não sendo palavra oca, é palavra autêntica pronunciada em diálogo.

Problematizando, dialogando, os homens existem em encontros “mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (Op.cit., p. 78/ênfase do autor), mas transcendendo-a, atua como sujeitos engajados “na sua vocação ontológica e histórica de *ser mais*” (Op.cit., p. 52/ênfase do autor). “Pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 1987, p. 79), enquanto sujeitos de criação, sua pronúncia se

expressa sob a dimensão do novo, como nova pronúncia, como pronúncia autêntica.

Em diálogo, põem-se os homens em relações horizontais, dialeticamente constituídas, pois, percebendo-se como sujeitos, percebem-se igualmente na condição de sujeito com o outro e o mundo. Daí Paulo Freire reclamar a necessária atitude dos homens diante de outros homens e com o mundo, sua humildade.

Em decorrência da humildade, colocando-se amorosamente nas relações com o mundo, o ser humano cria condições favoráveis à descoberta de si mesmo e de outros homens, mediados pelo diálogo. Conseqüentemente, não há possibilidade de diálogo verdadeiro na arrogância de sectários que pretendam impor sua verdade em detrimento das verdades percebidas de outros. Diálogo como instrumento da comunicação em educação popular pressupõe “uma relação horizontal, em que a *confiança* de um pólo no outro é conseqüência óbvia” (Op.cit., p. 81/ênfase do autor).

Não há diálogo verdadeiro sem “esperança” (Op.cit., p. 82), sem a consciência sobre a incompletude humana que é condição de sua dinamicidade e humildade. Porque dinâmicos, os homens expressam possibilidades diversificadas de pensar, sentir, decidir nas relações que elaboram. A desesperança, própria ao mundo dos sectários (transitivamente ingênuos), apresenta-se como condição de sua obediência mítica, fantasiosa na crença de quem pensa saber mais do que outros e por isso narra verdades incontestáveis. Por este motivo a narração conduz os homens à acomodação ingênuo. A narração coloca o homem fora de si mesmo, fora da relação que, neste caso, é relação imposta pelo opressor ao oprimido.

O diálogo que pressupõe comunicação horizontal acredita que “a esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca [... que] não se faz no isolamento, mas na comunicação entre os homens” (Op.cit., p. 82/adaptação nossa). A esperança no homem é atitude de amor aos homens e ao seu mundo. É atitude mediadora à transformação crítica, humanizadora. O diálogo, que exprime relações horizontais, implica em comunicação, não se faz nos comunicados, mas pela capacidade humana de pensar criticamente, atento às conseqüências de suas decisões e ações, ao seu compromisso com a sociedade. Não há diálogo verdadeiro sem a consciência dos homens sobre sua condição de cidadão, de sujeito integrado com o mundo, de sujeito político em seu processo de politização. Não há diálogo verdadeiro que não seja compromisso de homens situados, datados na história e cultura pela radicalidade assumida nas relações que elabora.

A negação da esperança, a desesperança, perpassa pela dimensão acrítica da inclusão do homem oprimido em contexto que lhe é exterior. Sua participação, reduzida à esfera dos contatos, o coloca na condição de ouvinte, domesticado pela narração do opressor. Não há

diálogo verdadeiro quando as relações humanas se elaboram sob a imposição de forças de um sobre o outro, “de A para B ou de A sobre B” (FREIRE, 1987, p. 84). Apenas quando os homens se comunicam em encontros, mediados pelo mundo, pronunciando palavras autênticas, criando e recriando suas idéias e ações, o diálogo se fará verdadeiro.

O fazer pedagógico, sob esta dimensão, pressupondo diálogo como instrumento de ações criativas, não se faz pela dominação dos que pensam saber mais sobre os que se anulam pensando saber menos. Em diálogo, um e outro se superam rompendo a perspectiva eu-tu na busca coletiva de ensinar-aprendendo, aprender-ensinando. Por isto, “a fé nos homens é um dado *a priori* do diálogo” (Op.cit., p. 81).

Daí que o fazer pedagógico em educação popular, diálogo não se inicia com o contato entre educador-educando, mas com a opção crítica das situações-limites com que os conteúdos do diálogo possibilitam movimentos de descobertas influenciadas pelo inédito-viável de cada um e uma.

Daí o equívoco feito quando se pensam conteúdos de ensino *a priori* no âmbito da educação popular. O mesmo se pode dizer quanto ao emprego de cartilhas ou instrumentos didáticos constituídos fora da realidade de quem vive a relação de aprendizagem. As cartilhas ou material didático-pedagógico, mesmo que criados sob a mais ‘doce’ intenção, será sempre instrumento de acomodação, de conquista “do estado de imersão da consciência oprimida” (Op.cit., p. 85). Sua ação é condição daqueles que pensam a educação como meio de transferência de conteúdos e experiências.

A educação popular, superando os mecanismos de dominação e opressão, co-existe nas relações dialógicas em que o ser humano interpreta e age com o mundo. Diferente de conteúdos predeterminados, lançam-se os homens na busca de “temas geradores” compondo o “universo temático” com o qual os “conteúdos programáticos” assumem estreito encontro com a diversidade concreta, historicamente datada e situada.

Escreveu Paulo Freire (1987):

É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação.

O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de *universo temático* do povo ou o conjunto de seus *temas geradores*.

Esta investigação implica, necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a dialógicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos *temas geradores* e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos (FREIRE, 1987 p. 87).

Por conseguinte, um ‘tema gerador’, extraído da investigação do ‘universo temático’, se expressa como elemento da criatividade humana. Se expressa, igualmente, como consequência da história e cultura de sujeitos, como “as aspirações, os motivos, as finalidades que se encontram implicados na *temática significativa* são aspirações, finalidades, motivos humanos” (FREIRE, 1987, p. 99/ênfase nossa).

A maneira da investigação dos ‘temas geradores’, do ‘universo temático/significativo’, das ‘palavras geradoras’, do ‘conteúdo programático’ decorre da ação criativa. Se expressa como força produtiva, condição do trabalho humano.

As práticas educativas e pedagógicas em educação popular possibilitam, aos homens, cientes de sua inconclusão e radicalmente posicionados, erguerem-se nas relações de que tomam parte, como sujeitos que buscam coletivamente ‘ser mais’. Fazem emergir, pela consciência transitivamente crítica, a “presença criadora” (Op.cit., p. 89) necessária à leitura autêntica do mundo e da palavra.

Sob este aspecto, a educação popular reveste-se de intencionalidade crítica favorável à superação da in experiência democrática, das formas de invasão cultural – que pretendem a todos e todas conquistar, dividir, para manter a opressão, a manipulação -, criando e recriando a si mesmo e ao mundo. O diálogo emerge como ato de criação.

A criatividade escrita por Paulo Freire, inaugurando sua série de discussões sobre pedagogia, ao mesmo tempo em que propõe diálogo como instrumento de comunicação, não se afasta de seu trânsito dialético in experiência democrática, superação da in experiência democrática. Seu estilo permanece dialético. Ao escrever sobre educação popular tomado pela categoria diálogo vai transitar por pares constituídos por unidades contrárias ao exemplo de opressor e oprimido, teoria dialógica e teoria antidialógica, educação bancária e educação libertadora, entre outros.

De modo semelhante ao que se observou até então, em *Pedagogia do oprimido* a realidade semântica atribuída à criatividade em educação (popular) não se apresentou diferente. Seus temas, no entanto, delimitam nova dimensão com relação àquela identificada anteriormente. Apresentaram-se como expressão política, significado acrescido de suas reflexões desde *Educação e atualidade brasileira*.

Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido é livro⁸⁵ que Paulo Freire escreveu “com raiva, com amor” (FREIRE, 1992, p.12), coerente com seu estilo

⁸⁵ Respeitando a trajetória do processo criativo de Paulo Freire dizer e escrever a palavra, passa-se a adotar a grafia homem e mulher (masculino e feminino) como expressão de seu ato revolucionário contra a desigualdade e formas de opressão.

dialético de pensar o homem, a mulher, as relações que elaboram no e com o mundo.

O estilo que adotou, a maneira de dizer suas idéias, expressa criatividade do escritor crítico de sua própria trajetória. Expressa sua releitura de *Pedagogia do oprimido* com a habilidade de quem fala sobre história vivida. Escreveu impulsionado pelas tramas que guardou na memória de sua infância, de sua juventude, de seu tempo de maturidade, com a clareza de que sua produção é consequência de seu inacabamento, de sua condição de sujeito que, pensando e agindo, faz cultura.

Através de *Pedagogia da esperança* Paulo Freire retoma *Pedagogia do oprimido* analisando “algumas críticas a ela feitas nos anos 70” (Op.cit., p. 13) e amplia reflexões acrescentando, à dinamicidade da educação libertadora, esperança crítica. Como escreveu: “não sou esperançoso por pura teimosia mas por imperativo existencial e histórico” (Op.cit., p. 10). Continua o autor:

Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária mas não é suficiente. Ela, só, não ganha luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída (Op.cit., p. 10).

A esperança, pensada por Paulo Freire, transita como crítica da realidade percebida. Como tal, faz-se imprescindível ao ato de criação e recriação da prática revolucionária em educação libertadora que a esperança supere a desesperança – que é “esperança que, perdendo seu endereço, se torna distorção da necessidade ontológica” (Ibid.) humana no enfrentamento de desafios percebidos no cotidiano.

O debate introduzido em *Pedagogia da esperança* revela dois lados de um mesmo contexto. Em um, apresenta elementos constituídos pelas experiências vividas no SESI, com familiares dos filhos de operários, com educadores(as) das crianças, de onde aprendeu a re-significar diálogo como ato de criação. Em outro, reforça a compreensão paulofreireana de educação ao reinventar suas experiências, reescrevendo-as como forma acrescida pela dialeticidade atribuída aos pólos contrários esperança-desesperança. A este respeito, as experiências do exílio, Chile, EUA, e aquelas durante sua permanência no Conselho Mundial das Igrejas, aproximando-o da África, são exemplos de sua singularidade na pluralidade de seu fazer em educação popular.

No entanto, desde o SESI, MCP, SEC a luta de Paulo Freire sempre esteve influenciada pela opção feita, sobretudo no campo da educação popular, de pensar e agir motivado por práticas democráticas. *Educação e atualidade brasileira* e *Educação como*

prática da liberdade são exemplos de sua dedicação em filosofia da educação. Sua trajetória iniciada pela discussão sobre a antinomia inexperiência democrática e emersão do povo na vida pública, foi ampliada ao delimitar as características necessárias à superação da inexperiência democrática com o apoio da educação como prática libertadora, radicalmente dialógica.

Com este ânimo o diálogo paulofreireano em *Pedagogia da esperança* reascende o debate sobre informação-comunicação, professor(a)-aluno(a), leitura da palavra-leitura mundo, saber científico-saber popular. A esperança emergente da condição em que o povo fora posto, das práticas educativas e pedagógicas em que o povo fora levado a pensar-se menos, a acreditar que seu saber é não saber na presença do autoritário, é esperança motivada pelo dinamismo de quefazeres influenciados pela práxis libertadora. “Daí a precisão de uma certa educação da esperança” (FREIRE, 1992, p. 11) exigir motivação e ação crítica, condições necessárias à superação da inexperiência democrática. Esperança que não sendo vã, não sendo espera na pura espera, mas assumida como esperança transformadora da realidade abstraída, é esperança indispensável à recriação da sociedade.

Com a *Pedagogia da esperança* Paulo Freire reafirmou o que já havia dito quando se referiu ao papel do(a) educador(a)-educando(a) como sujeitos em diálogo com educandos(as)-educadores(as). Reafirmou a importância de dialogar a partir da compreensão do mundo, da realidade concreta apreendida nas relações que, como sujeitos, elaboram e participam. Só assim, pensando o mundo pela diversidade das realidades, transformando-as em concretos percebidos, podem os homens, as mulheres interagir expondo “as razões de ser da própria compreensão tida até então” (Op.cit., p. 28) e atribuir à sua ação dimensão política mediadora da práxis revolucionária libertadora.

A esperança, com a qual Paulo Freire dialoga, representa condição necessária ao enfrentamento de ‘situações limites’, motivado pela clareza do ‘inédito viável’ de cada um e uma. Trata-se de postura crítica assumida por homens e mulheres na superação de situações de dominação impostas pelas ações antidemocráticas, autoritárias.

Em uma das tramas comentadas pelo autor, escrevendo sobre suas experiências no Chile, nos Círculos de Cultura de que participou, advertiu sobre a necessidade de romper a ‘cultura do silêncio’, pondo-se os homens, as mulheres em diálogo crítico com o mundo, modo pelo qual apreendendo o mundo, como mundo seu, possam repensar o mundo, refazê-lo. Como tal, mediados(as) pela dimensão política de uma educação democrática, possam os homens, as mulheres, refletir a relação natureza e cultura, sua maneira de estar engajados(as) “no processo de mobilização e de organização para a luta, para a defesa dos direitos, para a

reivindicação da justiça” (FREIRE, 1992, p. 42).

Noutro momento, dedicando-se à análise de críticas elaboradas à *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire elegeu temas destacando aspectos associados à linguagem que utilizara e o modo de estar nas relações com o povo coerente à filosofia da educação que propôs e defendeu.

De início, uma das críticas formuladas ao modo da linguagem utilizada por Paulo Freire, em *Pedagogia do oprimido*, lhe resultou releitura sobre os limites da linguagem que havia utilizado e possível contradição à sua compreensão de ser humano. Alertado por mulheres norte-americanas do efeito machista sobre a maneira de se referir ao humano, às relações com o mundo, sua maneira de luta revolucionária em *Pedagogia do oprimido*, vai, Paulo Freire, re-dizer o dito, mesmo que atropelando a dimensão estética da linguagem, se referindo ao homem e mulher ou ser humano, explicitando sua “recusa à linguagem machista” (Op.cit., p. 68). Sua fala recriada se refaz com sua busca pelo novo homem, pela nova mulher frente ao desafio de superação das formas de discriminação e dominação tradicional de origem colonial. A decisão pela nova maneira de expressar sua compreensão frente às reivindicações elaboradas, o levou a afirmar:

ao escrever ou falar uma linguagem não mais colonial eu o faço não para agradar a mulheres ou desagradar homens, mas para ser coerente com minha opção por aquele mundo menos malvado de que falei antes. Da mesma forma como não escrevi o livro que ora revivo, para ser simpático aos oprimidos como indivíduos e como classe e simplesmente fustigar os opressores como indivíduos e como classe também. Escrevi o livro como tarefa política, que entendi dever cumprir (Op.cit., p. 68).

Pedagogia da esperança, sobretudo pelo estilo de sua formatação, expressando a maneira criativa e diversificada de Paulo Freire, sua coerência praxica ao pensar e dizer o mundo, as relações humanas, reafirma a linguagem como instrumento de mudança. Ao mudar a forma de escrever, muda aquele que escreve a palavra, a maneira de dizer o mundo e as relações de que elabora e participa. A linguagem, como expressão de mudança, “é uma relação dialética, processual, contraditória” (Ibid.) que exige não só a pronúncia do pensamento elaborado, mas atitude coerente. Este aspecto reforça a dimensão político-filosófica da mudança assumida por Paulo Freire contrária à linguagem machista interpretada pelas mulheres norte-americanas.

Noutra crítica à linguagem escrita em *Pedagogia do oprimido*, numa em que se fez pela linguagem científica, rigorosamente acadêmica de seu feitio, como linguagem difícil, quase esnobe, ininteligível, Paulo Freire posicionou-se contrário, afirmando não reconhecer

“incompatibilidade nenhuma entre a rigorosidade na busca da compreensão e do conhecimento do mundo e a beleza da forma na expressão dos achados” (FREIRE, 1992, p. 72). A palavra, sob sua forma escrita ou falada, tomada pela dimensão popular ou acadêmica, desde *Pedagogia do oprimido*, encontra, nos argumentos da comunicação autêntica, a relevância de seu quefazer criativo. Ao pronunciar ou escrever a palavra, toma-se seu sentido dialético atribuído ao modo dialógico de viver as relações que elabora e participa. Por esta razão a estética aplicada à linguagem tem implícito o momento de vida, o ‘inédito viável’ de quem a escreveu ou a pronunciou.

A educação que faz da palavra instrumento mediador da ação criativa, crítica e radical exige a superação conceitual de experiência como consequência de um saber feito, imóvel e por isso mesmo, saber para ser transplantado. Não bastando a ‘curiosidade intelectual’ do educador, a educação que faz da palavra meio de comunicação autêntica exige a superação das dicotomias entre teoria e prática, saber científico e saber popular, trabalho manual e trabalho intelectual, homem e mulher que resulta na doação de quem pronuncia a palavra para outro(a) que ao recebê-la, a reproduz sem crítica. Exige da ação educativa práxis libertadora.

Por conseguinte, as tramas escritas alusivas ao modo de estar nas relações de que participara e com as quais retomou *Pedagogia do oprimido*, tecendo pensamentos, ressaltando a dinamicidade da esperança crítica, são registros do processo criativo vivenciado por Paulo Freire. Quando escreveu o diálogo com um camponês de Minas Gerais, Ciço, ou com um outro em cidade nordestina de quem ouvira a fala da liderança de um grupo de camponeses, tanto numa como noutra situação as tramas apresentam-se como um convite à reflexão sobre o modo de estar nas relações. De acordo com Paulo Freire, em educação libertadora, educadores(as) e educandos(as), na medida em que se colocam frente aos problemas da aprendizagem, do que aprender, com quem, para quem, porque aprender, há a necessidade de tornar o contexto do ensino em experiência criativa à aprendizagem. Ensinar, escreveu, “não é a pura transferência mecânica do perfil do conteúdo que o professor faz ao aluno, passivo e dócil” (Op.cit., p. 70), “ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico” (Op.cit., p. 81). Por isso, a ação educativa implícita na dimensão libertadora de educação só tem sentido quando os(as) educandos(as) “aprendem a aprender ao aprender a razão de ser do objeto ou do conteúdo” (Ibid.).

A educação sendo ato de criação, como ato político intima a tomada de decisão limitada pela consciência crítica e responsável de homens e mulheres em comunicação. Sua cultura, não sendo cultura invasora, desrespeitosa às culturas de outros, pressupõe ousadia radical, curiosidade epistêmica. A ação educativa proposta em *Pedagogia da esperança*,

como proposta revisada da *Pedagogia do oprimido*, articula linguagem, pensamento e conhecimento de modo a fazer do conhecimento aprendido uma resposta “ao nível do *saber de experiência feito*, do senso comum, para o conhecimento resultante de procedimentos mais rigorosos de aproximação aos objetos cognoscíveis” (FREIRE, 1992, p. 84/ênfase do autor). Assim, valorizando o saber popular, de origem no senso comum, afirma Paulo Freire que a educação, o(a) educador(a) e educandos(as) progressista não ficam mecanicamente parados nele, mas, partindo dele, do saber de senso comum, vão além, supera-o.

Por isto, a educação libertadora não se faz sem esperança crítica, rigorosamente situada e datada pelas características assumidas por homens e mulheres, sujeitos conscientes de seu papel nas relações que elaboram e participam. Daí a importância atribuída por Paulo Freire à localidade, ao lugar de onde os(as) educandos(as) e educadores(as), co-existindo, elaboram suas palavras. A educação libertadora, ao valorizar a dimensão localidade, não se afasta do entendimento de totalidade. Deste modo, regionalidade, localidade e totalidade são conotações fundamentais e que não se excluem quando se pensa a ação educativa, o ato pedagógico. Sobre isso, escreveu Paulo Freire (1992, pp. 87-88): “é errado ficar aderido ao local, perdendo-se a visão do todo, errado é também pairar sobre o todo sem referência ao local de onde se veio”.

As cartas enviadas à Guiné-Bissau, referindo-se à singularidade local, à necessidade coletiva de desenvolvimento - que não se faz sem referência da totalidade África e de seu prolongamento nos vários continentes -, vão se constituir em exemplo cuja trama confirma a importância do local e da totalidade como expressões dialéticas, necessárias à transformação social.

A *Pedagogia da esperança*, assinalando a direção da transformação, reivindica sonho e utopia como atos políticos necessários aos homens e mulheres “em permanente processo de tornar-se” (Op.cit., p. 91) sujeitos, ‘ser mais’ coletivamente. Esperança, sonho e utopia que, sendo influenciadas pela crítica, pressupõem “a compreensão da história como *possibilidade* e não *determinismo*” (Op.cit., p. 92/ênfase do autor) que há todos e todas pretende impor. Por isso mesmo, pelas dimensões de história e cultura a *Pedagogia da esperança* não pode ser entendida alheia à condição de homens e mulheres “como seres fazedores de seu *caminho* que ao fazê-lo, se expõem ou se entregam ao *caminho* que estão fazendo e que assim os refaz também” (Op.cit., p. 97/ênfase do autor).

Daí a ação do(a) educador(a) motivado(a) pelo dinamismo da *Pedagogia da esperança* requisitar luta constante pela “democratização da sociedade, que implica a democratização da escola como necessariamente a democratização, de um lado, da programação dos conteúdos,

de outro, da de seu ensino” (FREIRE, 1992, p. 113). Daí que a ação educativa pronunciada nas tramas da *Pedagogia da esperança* reafirma a relevância da palavra verdadeira, do diálogo como ato de criação no processo de transformação democrática das relações humanas com o mundo.

A este respeito, as conotações anunciadas em *Educação como prática da liberdade* delimitam marcas à posição do(a) educador(a) e educandos(as) progressistas enfatizando a singularidade de cada um e uma, sua compreensão de sujeitos críticos, situados e datados, cuja conseqüência de suas ações expressam clareza de sua condição humana de incompletude.

O diálogo, desde *Pedagogia do oprimido*, transita como meio de comunicação que não pretende impor verdades, mas convencer um(a) e outro(a) de que em diálogo crescem um(a) com o(a) outro(a). Por isso, o diálogo “não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, que um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados” (Op.cit., p. 118). Assim, o diálogo como instrumento de comunicação democrática se expressa como ato político e de criação. Diferente de situar diálogo favorável à ruptura de relações entre homens, mulheres, sua razão perpassa pela compreensão do processo “no qual a fraqueza dos oprimidos se vai tornando força capaz de transformar a força dos opressores em fraqueza” (Op.cit., p. 126).

A *Pedagogia da esperança*, no reencontro com a *Pedagogia do oprimido*, como livro situado no âmbito das práticas educativas que pretendem discutir a educação popular, pressupõe diálogo esperançoso, crítico, dinamicamente criativo. Discute a condição de homens e mulheres situados nas classes sociais, nas condições de oprimidos(as) e opressores(as), reafirmando a importância da consciência crítica, da radicalidade datada, da autenticidade dos indivíduos. Como escreveu Paulo Freire, a importância do livro é

o peso, igualmente reconhecido, em nossa vida, individual e social, dos sentimentos, da paixão, dos desejos, do medo, da adivinhação, da coragem de amar, de ter raiva. É a defesa veemente de posições humanistas que jamais resvalam em pieguismos. É a compreensão da história em cujas tramas o livro procura entender o de que fala, é a recusa a posições dogmáticas sectárias, é o gosto da luta permanente, gerando esperança, sem a qual a luta fenece. É a oposição já nele embutida contra os neoliberalismos que temem o *sonho*, não o impossível, pois que esse não deve sequer ser sonhado, mas o sonho que se faz possível, em nome das adaptações fáceis às ruindades do mundo capitalista” (Op.cit., pp. 179-180/ênfase do autor).

Passados quatro anos desde a primeira edição de *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire teve publicada (em vida) sua última obra abordando a temática pedagógica. Um livro dedicado aos *saberes necessários à prática educativa*. Seu ponto de partida, a formação docente e a prática educativa progressista. O de

chegada, a coerência de uma filosofia em educação centrada no processo de libertação do ser humano.

Livro em que o autor discutiu a formação e prática docente “em favor da autonomia do ser dos educandos” (FREIRE, 2000b, p. 14), de uma esperança crítica, otimista sem a qual a ação educativa progressista seria vã, cairia no domínio da pura ingenuidade, das culturas que imobilizando o Ser dos humanos, fariam de sua sociedade, um ambiente fechado.

Pedagogia da autonomia é produção que transita acrescentando singularidade às reflexões sobre educação, ao mesmo tempo em que se insere na dinamicidade da totalidade do pensamento paulofreireano como fundamento da educação popular. A autonomia de que fala o autor sustenta-se nos argumentos da transcendência, da inconclusão humana, da inserção de homens e mulheres “num permanente movimento de procura” (Op.cit, p. 15) por uma curiosidade crítica, epistêmica.

O estilo lingüístico com que escreveu *Pedagogia da autonomia* tanto acrescenta algo quanto assegura fidelidade ao modo de pensar dialético, de que sua obra é exemplo. Sob a dimensão da particularidade atribuída à pedagogia, os argumentos que vão delimitar a compreensão da autonomia na formação e prática do educador(a), educando(a) progressistas, perpassam pelo diálogo acompanhado por pares dialéticos, condição da expressão paulofreireana de dizer o mundo, de expor sua crítica à ideologia neoliberal, às práticas educativas motivadas pela desesperança, pela imobilidade de relações marcadas pelo autoritarismo – próprias dos modelos de sociedades fechadas. Tal particularidade, acrescida do momento da reflexão elaborada por Paulo Freire, faz parte do contexto teórico que vem sendo discutido nesta pesquisa como unidades secundárias – inexperiência democrática e superação desta inexperiência pela contribuição da prática educativa libertadora -, como demonstração de que há uma singularidade na criatividade inserida na educação popular.

A formação docente – de que resulta e transforma a prática educativa -, sob esta perspectiva, vai se diferir do conceito de treinamento de destrezas, implicando a presença ativa do homem, da mulher no processo de aprendizagem. Formar, diz o autor, “é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas” (Ibid./ênfase do autor). Formar, numa práxis libertadora, exige a consciência crítica de sujeito radical, capaz de indignar-se, de sentir raiva diante “das injustiças a que são submetidos os esfarrapados do mundo” (Ibid.). Implica na superação do mundo como suporte⁸⁶ por um mundo de criação.

Formação e prática educativa progressista, assumidas numa dimensão rigorosamente da “ética universal do ser humano. [...] que condena a exploração da força de trabalho do ser”

⁸⁶ Sobre isto ler Paulo Freire (2000b, p. 56).

(FREIRE, 2000b, p. 17) de homens e mulheres -, encontra-se delimitada pela cultura e tempo histórico. Motivo pelo qual o homem e a mulher se diferenciam das outras espécies, como ser capaz de transformar as coisas, o mundo e a si mesmo. A ética de que fala Paulo Freire é a “ética universal do ser humano” (Ibid.), da natureza humana como ser de relações, de sua condição de sujeito no mundo, com o mundo e com as pessoas, como sujeito historicamente situado e datado. A ética que falo, escreveu o autor,

é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vive-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. Na maneira como lidamos com os conteúdos que ensinamos, no modo como citamos autores de cuja obra discordamos ou com cuja obra concordamos (Op.cit., pp. 17-18).

Não há como, numa perspectiva libertadora, orientar a formação docente que não seja por uma prática em que se busca o saber comum e científico articulados pela ‘retidão ética’. “Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos. Neste sentido, a transgressão dos princípios éticos é uma possibilidade mas não é uma virtude” (Op.cit., p. 19).

Pedagogia da autonomia, como livro em que Paulo Freire rediz sua posição política de educador, pode ser interpretada como síntese de uma obra fundamentada na experiência reinventada. Sua criação é consequência do reconhecimento que fez sobre a necessidade de se inventar, reinventando uma prática educativa situada pela oposição assumida contra modelos autoritários, antidemocráticos, desesperançosos de pensar e fazer educação. Opondo ao propósito erguido pela forma neoliberal de educar, de adaptar o educando a uma realidade inflexível, *Pedagogia da autonomia* emerge como esperança de superação desta ideologia que imobiliza o ser humano, que o torna sectário. Emerge com o esforço de superação das dicotomias teoria e prática, ensino e aprendizagem, trabalho manual e trabalho intelectual, como daquelas que convergem na direção dos gêneros, raças, religiões, classes.

A formação e a prática educativa progressista que se distancia, radicalmente, da educação bancária, exigem reflexão crítica sobre as experiências, reinventando o modo de estar nas relações de que elaboram e participam educadores(as) e educandos(as). Por isto, formar e ensinar são ações correlacionadas em que educadores(as) e educandos(as), como sujeitos em processo de formação, sabem que ao formar estão delimitando as condições da ação de ensinar, e ensinando formam-se a si mesmo e aos outros(as) – “não há docência sem discência” (Op.cit., p. 23). Do mesmo modo, percebem que “ensinar não é transferir

conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado” (FREIRE, 2000b, p. 25). Ensinar, não sendo ato de transferência, de ativismo assistencialista, de pura transmissão, é ato de criação.

Por conseguinte, formação e ensino inexistem sem a busca constante da aprendizagem. Aprender, sob a dinâmica do pensamento e da ação humana, “é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco” (Op.cit., p. 77). O que não se faz na esfera absoluta dos contatos, num mundo de suporte.

No caso da educação popular, das referências que lhe dão sustentação teórico-filosófica, a prática educativa progressista tanto mais libertadora será quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender estimulando a curiosidade epistemológica e rigor ético. Nas palavras de Paulo Freire (2000b, p. 28), “é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar”.

O falso ensino que se faz realidade na prática da educação bancária - aquele “que deforma a necessária criatividade do educando(a) e do educador(a)” (Op.cit., p. 27/ênfase nossa) -, não é condição suficiente, por si mesmo, de impossibilitar a transformação do ser de homens e mulheres. “O educando(a) a ele sujeitado pode, não por causa do conteúdo cujo *conhecimento* lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar, como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do *bancarismo* (Op.cit., p. 27/ênfase do autor), afirma o autor.

A educação popular, com Paulo Freire, negando o puritanismo, o falso ensino, a esfera da comunicação puramente informativa, antidialógica, ingênua, exige conscientização crítica, aprendizagem e ensino fundamentados na “rigoriedade metodológica” (Op.cit., p. 28), na pesquisa orientada pelo pensar crítico, no “respeito aos saberes dos educandos(as)” (Op.cit., p. 33/adaptação nossa), em seu compromisso com a vida, com o mundo e com os outros(as).

Sobretudo, pela razão de sua existência, a educação popular não pode convergir na direção do desamor à vida, ao ser humano, ao mundo. A prática educativa de que sua formação, antecedida pela rigoriedade ética, pelo modo de pensar certo, pela opção assumida na seleção de procedimentos de ensino compatíveis com a superação de experiência acabada, transita como ato de criação. Daí a educação popular exigir, de todos e todas, presença autêntica, necessária ao diálogo, à maneira radical de atuar com coerência.

Sob este olhar, o de quem se posiciona mediado pela lógica paulofreireana de ‘pensar certo’, aprender e ensinar pressupõe “risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” (FREIRE, 2000b, p. 39). O educador(a) e educando(a), aprendendo a ‘pensar

certo' se reconhecem historicamente como sujeitos situados e datados; aprendem que sua existência não é um resultado *a priori* determinado da história, mas constituído da força do testemunho de sua experiência reinventada, da força de seu trabalho, de sua presença no mundo. Percebem, ao 'pensar certo', a necessidade de diferenciar um eu-tu, um não-eu incorporando a singularidade da várias presenças (eus e não-eus) numa relação marcada pelo respeito à pluralidade de culturas, ao coletivo que pressupõem unidade na diversidade. Não há maneira certa de pensar em educação popular quando homens e mulheres se isolam irredutíveis em sua decisão. Pensar certo exige (inter)comunicação, valorização e respeito de idéias e produções de outros e outras.

A formação e prática educativa de que fala Paulo Freire, tendo já definido o ser humano como ser de relações e não apenas dos contatos que fazem, reafirma o homem e a mulher "como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva de amar" (FREIRE, 2000b, p. 46). Por estas condições, o ser humano se encontra radical, movimentando-se nas culturas de que elabora, participa reelaborando-as. Como sujeito de cultura, que faz cultura não se isola em seu próprio fazer distanciado da diversidade de que fazeres de outros(as) e de si mesmo(a). Sua cultura, sendo ato de criação, é legitimada no coletivo de que faz parte. Motivo pelo qual a formação e a prática educativa progressista não se constituem ato de transferência, de transmissão de conhecimentos, mas ato de criação e recriação de conhecimentos.

O "respeito à autonomia do ser do educando" (Op.cit., p. 65); o "bom senso" (Op.cit., p. 67); a humildade fundamentada na tolerância e valorização dos direitos humanos; a "apreensão da realidade" (Op.cit., p. 76) que exige a presença do homem da mulher, do(a) educando(a) e educador(a) num movimento de transformação da realidade percebida por cada um e uma; a "alegria e esperança" (Op.cit., p. 80) que mobiliza a ação educativa na direção da superação de práticas autoritárias de ensinar e aprender; a "curiosidade" (Op.cit., p. 94) que se fazendo crítica torna-se curiosidade epistemológica, são saberes necessários à formação e prática educativa progressista. Saberes que dão sentidos à práxis libertadora em educação popular.

A busca permanente da autonomia revolucionária - essencial à transformação de sociedades fechadas para uma outra que, fundamentada na disposição de homens e mulheres de 'ser mais' coletivamente, se converta em sociedade aberta - é condição indispensável à práxis libertadora em educação popular, de que tem advertido Paulo Freire. A formação e prática educativa progressistas, inseridas nesta luta pela libertação humana, reafirmando a importância do ensino, da aprendizagem, reivindicam autonomia crítica à práxis pedagógica de educadores(as) e educandos(as). Exigem de todos(as) "segurança, competência profissional e generosidade" (FREIRE, 2000b, p. 102), comprometimento responsável e flexível sem o que não se faz

educação popular. Para tanto, sob a perspectiva da *Pedagogia da autonomia*, Paulo Freire adverte a necessária presença de homens e mulheres no contexto da transformação social. Presença de que não se resumindo aos contatos que estabelecem, assumam-se como presença consciente de seu inacabamento, de sua “forma de intervenção no mundo” (Op.cit., p. 110), de sua responsabilidade com a libertação humana – que não sendo exclusivamente da pessoa, pressupõe ação coletiva. Assumam-se, igualmente, a escuta atenta, o “querer bem aos educandos” (Op.cit., p. 159) e às educandas, aos educadores e educadoras, a curiosidade, a disponibilidade para conhecer, para tomar decisões, para reconhecer a educação como ato da criação humana.

Como criação, o quefazer humano em educação popular requer de todos(as) consciência do ser condicionado que é pela eticidade, pela criticidade com as quais transitam no mundo de cultura e história. Assim, a ação criativa, decorrente da formação e da prática educativa progressista vai estar situada no mundo como possibilidade de liberdade, como opção, decisão de que resultam as ações contrárias a qualquer forma de discriminação, de transgressão da natureza humana. A ação criativa, neste sentido, é ato político.

Tomando como referência as frases escritas por Paulo Freire nos livros *Pedagogia do oprimido*, *Pedagogia da esperança* e *Pedagogia da autonomia* sobre criatividade (A2; Q5, 6 e 7), ao mesmo tempo motivado pelo propósito de extrair argumentos à ação criativa libertadora, confirma-se, desde já, a coerência do autor com o cuidado de sua obra com a educação libertadora. Aqui, criatividade foi termo utilizado por Paulo Freire assinalando a dialeticidade de seu pensamento, de sua obra. Mais uma vez o que se observa é o emprego da criatividade delimitado pelas contingências da inexperiência democrática e por aquelas de que o autor fez sua opção teórico-filosófica - criatividade como capacidade humana associada às práticas educativas mediadoras à superação da inexperiência democrática.

Entre atualidade, prática e registros de uma experiência em processo de libertação, criatividade esteve, sobretudo, articulada à crítica de um sistema educacional fadado à segregação, ao modo sectário de abordar o povo brasileiro. Sob esta condição, criatividade libertadora foi associada à maneira revolucionária de se pensar e agir na busca da superação da inexperiência democrática, como instrumento que possibilita o confronto ao assistencialismo, à tendência ao gregarismo que sectariza o povo.

Agora quando a discussão transita entre diálogo, esperança e autonomia, no momento em que Paulo Freire exprime suas idéias influenciadas pelas experiências reinventadas em pedagogia, acumuladas desde o SESI, SEC, MCP, MEB, às quais se juntam novas situações, a de sujeito exilado, duplamente exilado (Brasil e Chile), o diálogo como ato criativo será fortalecido pela esperança crítica e autonomia. Neste sentido, criatividade terá seu contexto e

significado ampliados.

Semelhante a Tabela 2, a Tabela 3 vai possibilitar visualização da diversidade conceitual com que Paulo Freire elaborou suas reflexões ao escrever sobre pedagogia.

Tabela 3: Agrupamento dos pares de ‘unidade secundária’ extraídos de *Pedagogia do oprimido* (PO); *Pedagogia da esperança* (PE) e *Pedagogia da autonomia* (PA).

| | Inexperiência democrática | | Superação da inexperiência democrática | |
|-------------------------------|---------------------------|---|--|---|
| Característica de sociedade | fechada | opressora vertical informativa autoritária desesperançosa | aberta | popular horizontal comunicativa democrática críticamente esperançosa |
| Situação de Ser humano | sectário | opressor faz comunicados marrador reacionário ser menos inconcluso determinado historicamente curioso | radical | oprimido comunica-se ser de diálogo revolucionário ser mais consciente de sua inconclusão condicionado historicamente curiosamente crítico |
| Característica de consciência | ingênua | domesticadora acrítica castradora | crítica | superadora crítica criadora |
| Ação educativa | assistencial | métodos da opressão pedagogia bancária antidialógica opressora pensar experiência feito transferência de conhecimentos teoria e prática curiosidade | autônoma | prática da liberdade pedagogia libertadora dialógica desafiadora pensar certo experiência reinventada criação de conhecimentos práxis libertadora curiosidade crítica, epistêmica |

Como se pode observar, Paulo Freire mudando o contexto de suas reflexões, mantém o estilo dialético de pensar e escrever. Daí que as características de sociedade, de consciência, de situação de ser humano e de ação educativa possibilitam perceber que o emprego dos termos associados à criatividade permanece em dinâmica dialética. Por vezes criatividade é termo desvinculado das disposições mentais flexíveis, da curiosidade epistêmica, da práxis libertadora necessárias à superação da inexperiência democrática, prolongamento da prática bancária de educação, de uma educação antidemocrática, revestida de condicionantes formadores de sociedades fechadas, de indivíduos sectários, cuja consciência transita na ingenuidade massificada com práticas educativas assistencialistas. Noutros momentos, criatividade é assumida por uma lógica libertadora de educação condicionando, à ação criativa, intencionalidade democrática, compromisso revolucionário em respeito à ética universal humana.

Ressaltando o objetivo que movimenta a reflexão, o de recriar criatividade no contexto da interpretação do pensamento paulofreireano de educação, passa-se, agora, a mostrar a diversidade de sentidos atribuídos por Paulo Freire ao escrever *Pedagogia do oprimido*, *Pedagogia da esperança* e *Pedagogia da autonomia*.

Como posição orientada pela história e cultura, *Pedagogia do oprimido* traz para seu interior reflexões que apontam a politicidade sobre a abstração do concreto percebido – de que há uma anterioridade na escrita de Paulo Freire quando delimita as margens da inexperiência democrática e criatividade. Este aspecto apresenta-se como característica acrescida ao momento, no entanto, já anunciadas em *Cartas à Guiné-Bissau*.

A utilização das palavras associadas à criatividade, como *palavras geradoras* que se apresentam em diálogo com a educação popular, tem seus limites na interpretação dialética da ação criativa. Neste caso, quando Paulo Freire escreveu “os oprimidos, ao buscarem recuperar a autêntica luta para criar a situação que nascerá da superação da velha, já se está lutando pelo *ser mais*” (A4; Q5: 4/ênfase do autor), ou “a adaptação em que a sua não-liberdade os mantém à comunhão libertadora” (A4; Q5: 5), o que se percebe é sua disposição em acentuar criatividade como consequência da condição humana de superação da inexperiência democrática pela força do trabalho revolucionário, das ações criativas constituídas no enfrentamento de práticas opressoras, maneira de homens e mulheres transitarem em libertação.

De outro modo, referindo-se às ações contrárias à transformação social, sob a orientação das práticas educativas abertas, identifica limites à “criatividade” (A4; Q5: 18), ao “poder de criar e recriar” (A4; Q5: 6 e 22), ao “ânimo criador” (A4; Q5: 51) às situações de opressão, de dominação. Por isto mesmo, a liberdade passa a ser pretendida como esfera dinâmica à mobilidade das relações humanas.

Se diferente fosse, sob o domínio da criatividade inautêntica do opressor, a ação criativa do oprimido estaria confinada à reprodução dos condicionantes das sociedades fechadas, ao exemplo da história brasileira. Como tal, numa sociedade autoritária, que se encarrega de tornar o povo acomodado, quieto, pacientemente dócil, a cultura que se consolida é uma cultura de invasão, “criando e aprofundando cisões entre” (A4; Q5: 42) os oprimidos. Como invadidos, os oprimidos tornam-se “espectadores e não recriadores do mundo” (A4; Q5: 21).

“Este clima cria nos opressores uma consciência profundamente possessiva” (A4; Q5: 14), inibindo a leitura-mundo dos oprimidos, como leitura autêntica. Impõem “sua visão de mundo, enquanto lhes freiam a criatividade” (A4; Q5: 45) acreditando saber o melhor para o

oprimido. Com isto, “na medida em que, para dominar, se esforçam para deter o poder de criar” (A4; Q45 15) dos outros, oprime-os, alienado “cria uma falsa realidade *em si mesmo*” (A4; Q5: 8/ênfase do autor). Criatividade, sob esta dimensão, distancia-se da educação popular.

Criatividade inserida no cotidiano da educação popular, de outra maneira, vai pressupor atitude revolucionária com a criação de uma nova dinamicidade. Exige ações radicais mediadoras à superação da inexperiência democrática, uma criatividade que se apresenta como prática educativa libertadora.

A radicalização, que é ação pensada, criticamente situada, “é sempre criadora” (A4; Q5: 1), porque é ato político que se expressa no movimento das relações de sujeitos, alimentado pela pluralidade de idéias, pela condição de sua incompletude. Desta maneira, não há ação radical se não há no homem consciência conseqüente.

Por isto, a educação popular, orientada pela perspectiva dialógica de *Pedagogia do oprimido*, exige do homem-radical a “expulsão dos mitos criados” (A4; Q5: 10) pelos opressores que, “com seu poder, criam a situação concreta em que se geram os *demitidos da vida*, os esfarrapados do mundo” (A4; Q5: 11). Emerge a educação popular sob a condição de luta contra a violência própria das situações de opressão.

No entanto, “por paradoxal que possa parecer, na resposta dos oprimidos à violência dos opressores é que vamos encontrar o gosto de amor” (FREIRE 1987, p. 43). Uma resposta que sendo, também, violência, seja ato de contra-violência em que se criam as condições de superação da inexperiência democrática. As relações humanas emanadas nesta dialeticidade tanto se inclinam como pólo de violência criada pela força de desamor quanto, como contrário, se faz “ato de rebelião dos oprimidos” (Ibid.), de onde se “pode inaugurar o amor” (Loc.cit.). Conseqüentemente, um ato criado pelo gosto de amor, incidido da violência que oprime o homem de ‘ser mais’, “não pode ser comparado com o que o cria e o mantém” (A4; Q5: 13). Diferente dos atos de violência opressora, a amorosidade “servindo à libertação, se funda na criatividade” (A4; Q5: 24), na pronúncia do mundo como diálogo verdadeiro.

Diálogo que, para Paulo Freire, só é verdadeiro quando a pronúncia da palavra se encontra na significação crítica, como prática da liberdade, como “ato de criação” (A4; Q5: 26). Por isto mesmo, não pode o homem radical “autenticar-se fora da busca e da transformação criadora” (A4; Q5: 25), da “pronúncia do mundo, com que os homens o recriam” (A4; Q5: 28). Não pode a educação popular ser um ato da arrogância de educadores que, pensando dotados de saberes, afirmam saber o que melhor deve saber seus educandos; educadores que promovam o conhecimento ao estado de palavra imposta, sob a afirmação de

palavra verdadeira.

“Não há diálogo se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de criar e recriar” (A4; Q5: 29, 30). Como, também, não há diálogo se não houver entendimento do homem de que a ação dialógica da qual participa é condição sua, é condição prática necessária ao seu agir no e com o mundo. “Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (A2; Q5: 35).

Em *Pedagogia do oprimido* Paulo Freire segue afirmando criatividade como condição humana. Diferencia, neste aspecto, a atividade animal da humana. Do primeiro, as atividades que se pode esperar não se realizam na práxis, “não implica criação” (A4; Q5: 36), do segundo, pela condição de ser de relação em que existe, influenciado pelas conotações de pluralidade, transcendência, criticidade, consequência e temporalidade, suas atividades se estendem como possibilidade transformadora. Como seres de transformação e criação, os homens produzem no e com o mundo. Produzem pela práxis, “através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais” (A4; Q5: 38).

Em educação popular, na relação educador-educando e criatividade, Paulo Freire responde reafirmando a necessidade de se pensar e agir mediados pela realidade percebida de cada um(a), reconhecendo-se como “sujeitos no ato, não só de desvelá-la e assim, criticamente conhecê-la, mas também no recriar” (A4; Q5: 17) a própria realidade, agora como realidade pensada. Será da realidade percebida e pensada que as ‘palavras e temas geradores’ serão extraídos pela ação investigativa sobre o mundo, sobre as relações que elaboram e participam.

Os conteúdos de ensino, na condição de conteúdos-programáticos, são decorrentes de saberes apropriados do contexto dos sujeitos em aprendizagem, atendendo aos critérios do desvelamento do objeto que se pretende aprender e de sua politicização. A escolha do conteúdo-programático dar-se-á pela investigação temática. O ser humano, sob a condição de sujeito histórico, produzindo culturas se assume como sujeito autêntico, movimenta-se na busca dos temas, como escolha crítica, como expressão de sua politicidade. Este aspecto delimita a condição da investigação temática. Delimita o entendimento de que a investigação se encontra associada ao “domínio do homem e não das coisas, não pode reduzir-se a um ato mecânico. Sendo processo de busca, de conhecimento, [a investigação temática se expressa], por isto tudo, [como] ato de criação” (A4; Q5: 40/adaptação nossa).

A educação popular com Paulo Freire, introduzindo suas reflexões em pedagogia, pressupõe radicalidade crítica sobre a ação criativa. Exige de quem pensa e age diversidade

histórica e cultural. Exige da ação criativa comunicação dialógica. Comunicação que implica na opção de assumir relações horizontais entre os(as) sujeitos. Comunicação em que tem seus conhecimentos extraídos do próprio diálogo, conseqüência da produção criativa, da força de trabalho transformador.

A criatividade em educação popular, mediada pela *Pedagogia do oprimido*, exprime a opção crítica pela superação dos modelos educacionais condicionados e condicionadores de propósitos associados à ‘conquista’, à opressão, à ‘manipulação’ e à ‘invasão cultural’. Sua práxis se faz na busca transformadora que é opção crítica dos homens em ‘co-laboração’, em ‘união’, ‘organização’ e ‘síntese cultural’. O diálogo, sob este aspecto, é ato de criação. Exige criatividade libertadora.

Esta dimensão atribuída à criatividade, na continuidade dos livros escritos por Paulo Freire sobre a temática pedagogia, será reafirmada em *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Contudo, como tema acrescido e já assinalado anteriormente, o debate sobre criatividade em educação e educação popular, aqui, passa a ser orientado pela dialeticidade desesperança/desespero e esperança crítica. Na verdade, trata-se do prolongamento da relação inexperiência democrática e sua superação.

Quando comparada a incidência do emprego de criatividade sob cada uma das categorias secundárias, percebe-se a opção de Paulo Freire pela educação libertadora, razão maior de suas reflexões como sujeito revolucionário.

De um lado, associando criatividade à educação bancária, em *Pedagogia da esperança*, Paulo Freire identifica práticas educativas e pedagógicas pouco flexíveis, impermeáveis, de que resultam ações criativas manipuladas por interesses (muitas vezes) externos ao indivíduo da criação. Cada vez que a prática do(a) educador(a) “interfere na capacidade criadora, formuladora, indagadora do(a) educando(a), de forma restritiva, então a diretividade necessária se converte à manipulação, em autoritarismo” (A2; Q6: 14); “a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo” (A2; Q6: 1).

Dentre as tramas escritas pelo autor, uma se refere a sua condição de exilado no Chile, ao período da decadência democrática dos últimos anos da década de sessenta. Nela Paulo Freire advertiu o discurso, algumas vezes da própria esquerda, como discurso sectário, assumindo a posição de certo “fatalismo libertador” (FREIRE, 1992, p. 51), determinando a chegada do socialismo. Aqui, apesar de sua origem nos limites do popular, o que se observa são elementos contrários da prática reacionária e da prática revolucionária. A ação contida no argumento conservador da educação bancária propaga a idéia sectarizada de história.

Ingenuamente coloca os indivíduos no contexto de sociedades fechadas, antidemocráticas. Como escreveu em *Educação como prática da liberdade*, a prática pedagógica sectária “é reacionária, seja assumida por direitista, que para nós é um sectário de *nascença*, ou esquerdista” (FREIRE 1967, p. 51) em que, alienado, faz de sua ação uma fatalidade. A prática educativa, expressão ampliada da prática pedagógica, vai prescindir “da luta, do empenho para a criação do socialismo democrático” (A2; Q6: 7). A ação criativa é consequência da tensão motivada pelo privilégio de alguns contra a limitação de todos e todas os(as) excluídos(as).

Por isto, a dimensão de história delimitada à educação bancária encontra, no imobilismo do quefazer humano, os determinismos traduzidos pela desesperança, pelo desespero depositado sobre a ação criativa.

Noutra trama, agora em Genebra, descrevendo o comportamento de uma professora que rasgara um desenho de um dos alunos (A2; Q6: 29 a 33), Paulo Freire escreveu:

Era como se a professora tivesse rasgado um pedaço dele mesmo. No fundo, seu desenho era uma criação sua que merecia tanto respeito quanto um texto ou um poema que tivesse escrito. Ou uma bola de pano que tivesse feito ou um carrinho, não importa com que material o tivesse construído. O fundamental é que seu desenho era obra sua e a professora o rasgara (A2; Q6: 31).

Pelo gesto autoritário, alienado da professora, semelhante aos que se intitulando revolucionários de esquerda atuam determinados historicamente, a ação criativa afasta-se da perspectiva revolucionária, polui-se pelas relações de ‘medo da liberdade’, medo “de criação, de aventura, de risco” (A2; Q6: 33). Como sectários, “fazer os caminhos, recriar o mundo transformá-lo, jamais!” (A2; Q6: 34).

Como prática sectária de professores(as), alunos(as) ou mesmo militantes de esquerda ou direita, fragilizada pela ingenuidade de que são protagonistas, a criatividade afasta-se da valorização do(a) outro(a), do respeito ético necessário à superação de qualquer tipo de discriminação.

A *Pedagogia da esperança*, maneira com a qual Paulo Freire vai re-dizer *Pedagogia do oprimido*, como uma forma reinventada de suas experiências, exige outra maneira de pensar e atuar com criatividade nas relações humanas. Exige “visão crítica” (A2; Q6: 2) assumida contra as “certezas sectárias, excludentes da possibilidade de outras certezas, negadoras de dúvidas, afirmadoras da verdade possuída” (FREIRE, 1992, p. 51) por opressores. Impõe-se como posição mediadora à superação da inexperiência democrática.

A criatividade libertadora, maneira singular de pensar a educação popular com Paulo Freire, transita nas relações humanas como esperança crítica, como expressão ontológica dos quefazeres de homens e mulheres em busca de “seu direito à terra, à liberdade de produzir, de criar, de viver decentemente, de ser” (A2; Q6: 5; 21); do “direito de ser respeitados como gente e como trabalhadores, criadores de riquezas, e exigiam o seu direito ao acesso à cultura e ao saber” (A2; Q6: 6). Transita como gosto de escrever e ler o mundo, criando e re-criando a partir de experiências reinventadas e das quais se assumem na autoria. Nas palavras de Paulo Freire, influenciado pelo modo dialético de pensar o dito, escrito ou oral, pela relação “partejada na ação-reflexão-ação em que nos envolvemos, tocado por lembranças de ocorridos em velhas tramas, o momento de escrever se constitui como um tempo de criação e de re-criação” (A2; Q6: 8).

Escrever é tão re-fazer o que esteve sendo pensado nos diferentes momentos de nossa prática, de nossas relações com, é tão re-criar, tão re-dizer o antes dizendo-se no tempo de nossa ação quanto ler seriamente exige de quem o faz, repensar o pensado, re-escrever o escrito e ler também o que antes de ter virado o escrito do autor ou da autora foi uma certa leitura sua (A2; Q6: 10).

A palavra pronunciada ou escrita, sob esta perspectiva, sendo palavra verdadeira, é palavra com significado autêntico. É anúncio que antes mesmo de ser escrito, já o havia sido pensado como concreto percebido. É instrumento do diálogo. Escrever a palavra exige de quem a escreve posição crítica diante do objeto de sua ação. Com Paulo Freire escrever, dizer o dito, redizendo-o de maneira criticamente pensada é condição essencial à criação responsável “de sua prática social” (FREIRE, 1992, p. 53). Implica a ação de tomar gosto pelo exercício mesmo de escrever, de produzir, de criar. Implica a superação do cansaço, do sono (A2; Q6: 11). Por este motivo, na medida em que atribuía à palavra elementos explícitos da “razão de ser” (Op.cit., p. 42) das gentes, das coisas, do mundo, escrever criticamente a palavra pensada é ato político.

Provavelmente tenha sido esta a condição com que Paulo Freire falara de sua chegada ao Haiti. Com gosto, atento aos costumes, ao modo de estar das gentes e das coisas. Assim escreveu:

Era a primeira vez que, diante de tamanha boniteza, de tamanha criatividade artística, de uma tal quantidade de cores, eu me sentia como se estivesse, e de fato estava, em frente a uma multiplicidade de discursos do povo. Era como se as classes populares haitianas, proibidas de ser, proibidas de ler, de escrever, falassem ou fizessem o seu discurso de protesto, de denúncia e de anúncio, através da arte, única forma de discurso que lhes era permitida (A2; Q6: 44).

Ou, noutro contexto, ao descrever a relação que tivera com “a liderança da *población* de Nueva Habana” (Op.cit., p. 38), que, diferente da situação no Haiti, tendo obtido “o que reivindicava, sua moradia, continuava ativa e criadora, com um sem-número de projetos no campo da educação, da saúde, da justiça, da segurança, dos esportes” (A2; Q6: 4). Seja num ou noutro contexto, a palavra com Paulo Freire recebe dimensão política mediada pela capacidade humana de, sendo crítico, pensar e decidir com autenticidade e autonomia.

E foi com esta característica que *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido* ganhou forma. As tramas selecionadas expressam a maneira como o autor percorreu as críticas, algumas delas assumidas outras rejeitadas, mas sempre motivado pelo reconhecimento de que crítica implica a presença de quem a elabora e de quem a interpretando, rediz. Talvez, neste momento possa afirmar de sua generosidade criativa, de sua amorosidade ao referir-se as gentes e ao mundo. Dentre as várias pessoas que de perto conviveram com Paulo Freire, provavelmente tenha sido Elza Freire uma das que mais tenha compartilhado suas histórias e culturas. Com Elza, Paulo Freire viveu experiências em educação popular no Brasil, Chile, África reinventando-as. “Foi esta a experiência que com Elza vivi e por causa da qual, no fundo, me foi possível predispor-me à re-criação de mim mesmo” (A2; Q6: 12).

Com as tramas reinventou sua condição de sujeito que transitara pela educação com a *Pedagogia do oprimido*. A criatividade de que se utilizara ao escrever sua obra - expressão de sua diversidade semântica - é exemplo de seu modo de estar no mundo, coerentemente crítico. Razão pela qual jamais assumiu criatividade como ato de memorização. Sua diversidade reside na esfera da transformação da ação criativa promovida pelo antidiálogo, pela desesperança e, assumida como ação mediadora à superação crítica dos modos de discriminação.

A forma pela qual se referira, até então, em *Pedagogia do oprimido*, ao homem como meio de exprimir sua compreensão de ser humano, apontada como contradição em seu modo de escrever mulher, é outro exemplo de sua incondicional humildade de sujeito que, ao criar, se percebe em estreita relação com a recriação de sua obra e de si mesmo. Não se trata em dizer o já anunciado, mas de re-dizer o dito como forma modificada, busca permanente de sua superação. Diferente de escrever influenciado pela linguagem colonial e alertado sobre o risco de sua contradição, passou a referir-se ao ser humano, homem e mulher, não mais pela posição de linguagem machista de quem, pensando escrever homem, acredita estar afirmando relações dialéticas entre homens e mulheres. Isto porque ao fazê-lo sem a radicalidade necessária, nada seria transformado. A criatividade estaria condicionada pela ação criativa vã.

Para que a criação se fizesse libertadora haveria, antes, de se consolidar a relação intenção-ação, de tal modo que, ao reescrever, assumisse a politicidade de seu pensamento sobre o homem e a mulher como ser humano no e com o mundo (A2; Q6: 13 e 14).

O significado atribuído à criatividade revisitado em *Pedagogia da esperança*, semelhante ao que se observou nos livros analisados até então, não deve ser percebido como uma questão isolada do debate que fixa a compreensão de criatividade como privilégio de alguns indivíduos iluminados. A questão encontra-se orientada pela razão de ser da ação criativa, pela conseqüência com quem, com quem, para quem, para quem, contra quem, contra quem a criação se acha direcionada.

Aqui, como antes, não se discute a origem da criatividade, o processo pelo qual a ação criativa se desenvolve, mas a essência de criatividade em educação popular. Criatividade como condição do ser humano. Sobre isto Guilford (1959) já apresentara argumentos incontestáveis. Sua relevância à educação, Torrance (1967) também já assinalara. O que vai destacar a singularidade do modo paulofreireano de pensar, escrever educação e criatividade está na razão de ser da ação criativa. No entendimento de que as relações elaboradas, por homens e mulheres, são movimentos dialeticamente constituídos. Apenas pode-se explicar a razão de ser da educação popular por entender que seu oposto, a educação bancária, não atende aos interesses de uma sociedade dinamicamente aberta, democrática. De mesmo modo que não se explica pensar e escrever sobre a razão de ser da criatividade libertadora se não pela oposição ao modelo da educação bancária, tradicionalmente opressora.

Por isto mesmo a criatividade libertadora exige esperança crítica. Exige postura de superação da in experiência democrática, da discriminação que dicotomiza homens e mulheres por cor da pele, religião, gênero, classes; “discriminação agressiva, ostensiva, às vezes; às vezes disfarçadas, mas malvada sempre” (A2; Q6: 52).

A criatividade de que fala Paulo Freire assinalando sua compreensão de ensino, de prática pedagógica remete à leitura de algumas de suas tramas. Dentre elas, no momento mesmo em que escreveu sobre transmissão de conhecimento/ato de criação de conhecimento diferenciava teórico-epistemologicamente a dimensão filosófica em educação. Para o autor ensinar sob o olhar da educação libertadora requer dos(as) professores(as), dos(as) alunos(as) disposição crítica ao problematizar o campo da aprendizagem. Exige o entendimento de que ensinar não sendo ato mecânico seja ato crítico (A2; Q6: 16), um ato criador de libertação. Como ato criativo libertador, ensinar pressupõe presença autêntica, diálogo verdadeiro, compromisso com o coletivo, ética universal.

O exemplo da trama referente ao projeto de educação infantil com filhos de

trabalhadores espanhóis - imigrantes na Suíça, com suas emoções, sentimentos de afastamento de seu país de origem -, expressa a dinamicidade implícita no contexto da educação libertadora. A escola que queriam, afirmavam no início dos anos 1970, era uma escola problematizadora (A2; Q6: 35), que possibilitasse a seus filhos(as) “estudar com seriedade, de aprender, de criar uma disciplina de estudo” (A2; Q6: 25) que se fizesse na oposição à domesticação (A2; Q6: 26). “Seu sonho era de uma educação aberta, democrática, que estimulasse nas crianças o gosto da pergunta, a paixão do saber, da curiosidade, a alegria de criar” (A2; Q6: 27) e “o prazer do risco sem o que não há criação” (A2; Q6: 28).

Este aspecto pode ser reforçado pela trama escrita sobre discussões que tivera com reitores das universidades públicas em Buenos Aires, Argentina. A constatação do “ímpeto inovador com que as universidades estavam se entregando ao esforço de recriar-se” (A2; Q6: 54), o modo de pensar e fazer educação superior, as relações constituídas pela presença esperançosa de professores(as) e alunos(as), provocaram Paulo Freire a retomar reflexões sobre diálogo em *Pedagogia do oprimido*, redizendo, em *Pedagogia da esperança*, a importância da pesquisa no contexto do ensino. Daí Paulo Freire dizer:

Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa em cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensina porque se aprende (A2; Q6: 55).

Pesquisa e ensino foram práticas de que Paulo Freire se utilizou para responder a críticas, contestando dicotomias entre o saber de senso comum e o saber científico, entre “os saberes de experiências feitos” (FREIRE, 1992, p. 86) e aqueles decorrentes de experiências reinventadas. Para Paulo Freire as práticas educativas tomadas pelo pensamento da educação libertadora devem estar permanentemente atentas ao saber do aluno para, com ele, superá-lo.

Significa dizer que pesquisa e ensino, em educação popular - considerando a leitura-mundo dos alunos, seus vocabulários, partindo de suas localidades (A2; Q6: 17) -, são atos de criação. Que tanto a pesquisa quanto o ensino se articulam com o processo de criação, problematizando o contexto, as coisas, as gentes. Diferente de conteúdos determinados por currículos de antemão fixados, a pesquisa e o ensino, sob esta abordagem, transcorre mediados por situações-limites percebidas por cada um e uma dos envolvidos com a aprendizagem. Trata-se de assumir os problemas captados como desafios, jamais bloqueios à educação (A2; Q6: 18).

Neste âmbito, pesquisa e ensino exige, da prática pedagógica, esforço ao delimitar sua trajetória sob as condições da dimensão de história e de cultura. Como dimensão de história

há de se pensar sua situação e tempo. Como cultura, aprofunda-se na identificação da “unidade na diferença” (FREIRE, 1992, p. 157), com a compreensão de que a diversidade de culturas não pode ser empecilho à democracia. Daí que a multiculturalidade deve ser percebida a partir da condição produtiva de homens e mulheres; de suas experiências reinventadas, de sua inventividade. A multiculturalidade, afirma Paulo Freire:

não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade *conquistada*, no direito *assegurado* de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada uma *para si*, somente como se faz possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo todopoderosismo de uma sobre as demais, proibidas de ser (Op.cit., p. 156/ênfase do autor).

“Por isso é que o fato mesmo da busca da unidade na diferença, a luta por ela, como processo, significa já o começo da criação da multiculturalidade” (A2; Q6: 42), “daí a necessidade da invenção da unidade na diversidade” (A2; Q6: 41).

Enquanto dimensão de história as práticas de pesquisa e ensino, em educação popular, devem transitar dinamicamente superando idéias dos “que acham que afinal a história é assim, a vida é assim” (A2; Q6: 36). A prática de pesquisa e ensino de que fala Paulo Freire “é uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns” (A2; Q6: 43), é prática esperançosa de quem se percebe sujeito de criação e recriação. Por isto mesmo, história não deve ser entendida como algo determinado por um tempo que já se foi. A dimensão de que se imbuíu Paulo Freire ao definir o ser humano como ser histórico, situado e datado, supera os determinismos históricos na medida em que faz da história condição de criação humana. “História que nos castiga quando não aproveitamos a oportunidade ou quando simplesmente a inventamos na nossa cabeça, sem nenhuma fundação nas tramas sociais” (A2; Q6:48).

Com as dimensões de história e cultura, pode-se explicar a necessidade de criatividade libertadora em educação popular. Educação cuja ‘utopia verdadeira’ se dá na “tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens” (A2; Q6: 19).

Utopia que motiva a ação criativa na direção da transformação de sociedades fechadas em aberta. Utopia que exige da prática educativa e pedagógica imersão radical na maneira de ser sujeitos da criação. Fora deste espaço de busca permanente pela superação das injustiças, das formas de exploração predadora da capacidade criativa de homens e mulheres, a educação é bancária. A utopia de que se apropriam os homens e mulheres em educação popular, neste

caso, não poderia ser outra senão aquela em que sua prática e intervenção estejam fundamentalmente alimentadas pela radicalidade de sujeitos críticos. De sujeitos que lutam pelo direito de sua cidadania.

Por isto mesmo, criatividade em *Pedagogia da esperança* é um reencontro com o diálogo, com a educação libertadora, com a superação da inexperiência democrática, modo pelo qual a prática educativa jamais poderia encontrar-se aliada às formas de determinismos históricos e culturais impostas. Daí a razão de ser da ação criativa, um ato político de quem recusa pensar “que *sonhar* é um forma de fugir do mundo e não de recriá-lo” (A2; Q6: 23); de quem percebe a importância de “trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças e assim, criar a *unidade na diversidade*” (A2; Q6: 37/ênfase do autor).

Como ato político a ação criativa emerge de tensões provocadas pelas diferentes singularidades de homens e mulheres, da multiculturalidade de que são sujeitos, das utopias que elaboram, do reconhecimento de sua presença no mundo, com o mundo, de seu inacabamento. “É a tensão de que não podem fugir por se acharem construindo, criando, produzindo a cada passo a própria multiculturalidade que jamais estará pronta e acabada” (A2; Q6: 38).

Sobretudo, a ação criativa é ato político de professores(as), alunos(as), militantes na educação popular porque implica a participação coletiva na luta pela “reinvenção democrática da sociedade” (FREIRE, 1992, p.171). Sua expressão política está na compreensão mesma de seu inacabamento, da possibilidade concreta de pensar e agir mediados(as) pela dialeticidade das relações que constroem. Afinal, o processo de libertação é um caminho de homens e mulheres que se juntam como sujeitos revolucionários.

Nesta diversidade semântica aplicada à criatividade como constitutivo da educação popular, pode-se, ainda, pensar sobre a variedade de sentidos que Paulo Freire atribuiu à educação libertadora, em *Pedagogia da esperança*. Num momento, denominada de “educação da saudade” (Op.cit., p. 34) noutro, “educação da esperança” (Op.cit., p. 11). Tanto sob a dimensão da saudade como da esperança a educação encontra-se condicionada pela capacidade de homens e mulheres tomarem decisões motivados(as) pela conscientização crítica, pelo conhecimento de que sua presença no mundo é necessidade com a qual sem ela tornaria o mundo lugar de puro suporte, onde nada se cria. Saudade e esperança, sentidos acrescentados à educação libertadora, emergem na obra paulofreireana como recriação sua, cujo propósito reafirma a opção contra as injustiças, as formas agressivas de discriminação, de antidialogicidade situadas no âmbito autoritário de sociedades fechadas.

Conseqüentemente, *Pedagogia da autonomia* pode ser afirmada como expressão da

intensidade do pensamento paulofreireano, do inacabamento de sua obra.

Como obra inacabada, acrescida pela singularidade da categoria autonomia - articulada aos *saberes necessários à prática educativa* -, uma outra constatação pode ser dita: o modo dialético de escrever, de dizer e redizer o dito, como condição de sua recriação, demonstra a opção assumida por Paulo Freire de denunciar a inexperiência democrática, anunciando educação como um dos instrumentos de luta pela superação das injustiças, discriminações ao homem à mulher, à sua etnia, à opção religiosa, política, às práticas sociais antidemocráticas – modo de dizer da *Pedagogia da autonomia*.

Desde *educação e atualidade brasileira* até *Pedagogia da esperança* criatividade foi termo que transitou mediado por antinomias alongadas nas histórias e culturas de que Paulo Freire fez parte, marcou sua presença.

Em *Pedagogia da autonomia*, mantida a coerência e posição política de sujeito revolucionário, o autor reescreve o sentido da ação criativa em educação popular, motivado pela reflexão sobre saberes essenciais à formação e ao fazer docente.

Se, até então, o debate sobre criatividade e pedagogia esteve orientado pelos pares opostos diálogo-antidiálogo e esperança-desesperança, agora, autonomia vai se constituir categoria essencial à demonstração de que a ação criativa, no contexto da educação popular, pressupõe pensar e fazer prática educativa sob a razão de ser da criatividade libertadora.

Noutro sentido, a criatividade, sobretudo, orientada pelos motivos da educação bancária, permaneceria subordinada às práticas educativas conservadoras que nada ou quase nada contribuem com a superação da inexperiência democrática. Da prática educativa bancária, delimitando a formação e o fazer docente, o que se espera é a massificação sectária do processo que orienta o ensino e a aprendizagem.

Nestes termos, o sentido atribuído à criatividade em *Pedagogia da autonomia* resulta da crítica e recusa ao ensino bancário. Como tal, criatividade em educação popular vai exigir dos(as) docentes a compreensão de “que, apesar dele, o educando a ele submetido não está fadado a fenecer; em que pese o ensino *bancário*, que deforma a necessária criatividade do educando e do educador” (A2; Q7: 4); que, apesar do ensino bancário, podem os(as) educandos(as), superando os limites da criatividade monitorada pelos exercícios de associação e memorização (ao exemplo do *insight* proposto pela abordagem comportamentalista), superar a massificação sectária assumindo-se como sujeitos críticos em criação.

Por conseguinte, a dinamicidade subentendida na busca permanente da autonomia, que requer da formação e do fazer docente posição crítica, ética, comprometida com o social, com o homem a mulher em libertação, vai requerer dos(as) docentes em criação, reconhecimento

de seu inacabamento, de sua incompletude, de sua presença no mundo. Vai exigir aceitação do diferente, da diversidade cultural, do mesmo modo que fará da predisposição à mudança condição fundamental à prática educativa em educação popular.

A invenção, maneira criativa de emergir com algo novo, sob a perspectiva que se vem defendendo nesta pesquisa, só poderia ser percebida na medida em que o homem a mulher promovam o mudo, da condição inicial, comum aos animais, como lugar de suporte, para uma outra condição em que a presença humana seja essencial, transformando o mundo no lugar de criação (A2; Q7: 11). Por este motivo imaginar criatividade no contexto da prática educativa bancária, na condição de suporte, expressa indignação aos olhos do(a) educador(a) progressista; expressa a recusa de qualquer forma de poder de que resulta decisão predatória que explora gentes, terras, e culturas em nome da democracia.

O suporte, lugar comum dos animais, vai tornando-se “*mundo e a vida, existência*, na proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza e não *espaço* vazio a ser enchido por conteúdos” (A2; Q7: 12/ênfase do autor). A “invenção da existência, [dimensão ampliada da vida,] envolve, necessariamente, a linguagem, a cultura, a comunicação [...], a espiritualização do mundo, a possibilidade de embelezar como de enfeiar o mundo e tudo isso inscreveria mulheres e homens como seres éticos” (A2; Q7: 13/adaptação nossa; 14 e 31). Deste modo, fora da consciência humana o mundo esvaziar-se-ia de sentidos diversificados permanecendo numa condição de suporte. Nesta perspectiva educacional, de um mundo reduzido à esfera do suporte, as práticas tenderiam ao fanatismo, à massificação de que resulta o ensino bancário.

Referindo-se ao ensino progressista, modo de resistência ao ensino bancário, Paulo Freire reforça sua posição de professor revolucionário - a qual se esvaziaria caso não assumisse, com sua formação, que ensinar exige do docente respeito ao saber discente, à valorização das culturas, da estética, da ética. A ação criativa necessária a este processo de libertação não pode ficar alheio ao modo de intervenção do professor. Exige, antes, posição crítica de quem sabendo de sua função social, saiba igualmente a favor do quê, de quem e contra o quê, contra quem delimita sua ação. A este respeito Paulo Freire escreveu:

Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos os das classes sócias. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou essa aberração: a miséria na fartura (A2; Q7: 26).

A prática educativa assumida em *Pedagogia da autonomia*, como dimensão política contrária às formas de discriminação de que fala Paulo Freire, opõe-se aos modelos de ensino

forçados pela falsa comunicação - uma em que a escuta do(a) professor(a) se encontra fechada aos saberes dos(as) educandos(as) -, pelo antidiálogo.

A falsa comunicação, fixada na informação, na esfera dos contatos, do suporte, nos comunicados, faz da escuta um ato de reprodução. Visto que não sendo escuta verdadeira, faz-se falsa escuta – característica de quem se julgando sabedor do objeto, nega o saber de outros(as) -, com o que vem “asfixiando a própria liberdade e, por extensão, a criatividade e o gosto da aventura do espírito” (A2; Q7: 29) se fechando “a esta aventura criadora” (A2; Q7: 33), aos novos conhecimentos.

Em escuta verdadeira, homem e mulher se percebem como sujeitos e não como objetos no processo comunicativo. A escuta verdadeira abre-se à fala comunicante, transformada em linguagem; “torna possível a quem fala, realmente comprometido com *comunicar* e não com fazer puros *comunicados*, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou” (A2; Q7: 30/ênfase do autor), escreveu Paulo Freire (1992) referindo-se à escuta como especificidade humana e fundamental à formação e ao fazer da docência.

Daí que “não há docência sem discência” (Op.cit., p. 23). Educadores(as) e educandos(as), em formação, precisam aprender a assumir-se como sujeitos em produção, modo pelo qual a busca da autonomia decorre, necessariamente, do convencimento de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (A2; Q7: 1 e 10). Decorre, igualmente, da compreensão de que aprender é ato de criação - por isso mesmo “inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de criar ou de refazer o ensinado” (A2; Q7: 2). De acordo com o autor, ensinar e aprender se fundem na exigência da “*curiosidade epistemológica*” (A2; Q7: 3/ênfase do autor; 8), crítica, imprescindível à ação criativa libertadora.

Caso contrário, a docência sem discência, tornar-se-ia docência vã. Como tal, nela a esperança torna-se desesperança, o diálogo inexistiria. Por outro lado, a docência legitimada, no ato mesmo de ser reconhecida na e com a discência, exigindo a “força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade” (A2; Q7: 5) crítica, reforça a exigência permanente da presença do homem, da mulher como sujeitos “criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (A2; Q7: 6). Exige “pensar certo” (A2; Q7: 7) que é condição indispensável ao modo docente e discente de respeitar a capacidade criativa de um(a) e outro(a).

Na busca da autonomia crítica, a formação e ensino associam-se possibilitando meios favoráveis à aprendizagem resultando na “experiência profunda de assumir-se. Assumir-se

como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (A2; Q7: 9).

Nesta dialeticidade, a ação criativa libertadora movimenta-se assumida como situação limite constituída pela percepção de educadores(as) em relação com o mundo, com o conhecimento e com os(as) educandos(as). Transitam os(as) educadores(as) desafiados pela vontade de superação do imobilismo decorrente da inexperiência democrática; das injustiças, das práticas educativas bancárias, de onde o ensino implica a transferência de conhecimentos.

A ação criativa libertadora, como posição contrária à criatividade bancária⁸⁷, sectarizada nas ações educativas, terá fortalecida sua condição radical quanto mais esteja condicionada pelo respeito “à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com” (A2; Q7: 15) a própria razão de sua existência.

Dá poder afirmar que a pedagogia fundamentada na prática educativa libertadora, no momento que lhe seja atribuída a categoria autonomia como fundamento seu, possibilita o entendimento de criatividade libertadora como pressuposto à educação popular. Conseqüentemente, o incentivo à ação criativa como prática da liberdade emerge, na obra de Paulo Freire, como elemento essencial à prática educativa dos(as) que se assumem como sujeitos revolucionários na transformação social de que fazem parte. Assim, a prática revolucionária que não se constrói sem luta, requer presença dos(as) engajados no processo da própria luta, requer o entendimento de sua função como sujeito social e histórico (A2; Q7: 18).

Diferente da formação e ensino orientados pela transmissão de conhecimentos, o ato de aprender intima a necessária condição de educadores(as), adaptando a formação e o ensino à realidade local, interagirem com práticas educativas consubstanciadas pela ação transformadora (A2; Q7: 19). Podem os(as) educadores(as) co-existir intervindo, recriando a si mesmos, o mundo e os conhecimentos que produzem. E esta condição nos é possível por sermos, as mulheres e os homens “os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *aprender*. Por isso, somos os únicos em quem *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*” (A2; Q7: 20/ênfase do autor). No fundo, diz Paulo Freire, “o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdade, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia” (A2; Q7: 22). Sobretudo porque ensinar é ato de criação e recriação, “ensinar é uma especificidade humana” (FREIRE, 1992, p. 102).

⁸⁷ Expressão caracterizada pelos elementos da educação bancária, aqui representada pela prática educativa que mantém oposição à educação libertadora.

Assumindo formação e ensino docente como ato de criação, como condição da especificidade humana, criatividade assinala a dialeticidade que movimenta a prática educativa na direção da liberdade e autonomia de educadores(as) e educandos(as), na busca permanente de seus direitos e cidadania (A2; Q7: 23 a 25; 35).

De outra maneira, criatividade, mesmo condicionada à especificidade humana, toma direção contrária, caracteriza a ação criativa fora dos pressupostos da educação popular, fixando-os aos propósitos da prática bancária de educar.

Criatividade em *Pedagogia da autonomia*, com Paulo Freire, implica a coerência, a ética universal humana, a valorização do saber dos(as) educadores(as) e educandos(as). Implica a disponibilidade ao risco de que resultam os inéditos viáveis e a disposição para lidar com as situações-limites. Implica, também, a presença de sujeitos, o reconhecimento de suas produções, bem como a importância da produção de outros(as).

A criatividade expressa na obra de Paulo Freire, pela sua singularidade, pela amplitude que delimita educação como instrumento mediador à libertação humana, da superação da inexperience democrática, pressupõe intervenção crítica, esperança crítica, diálogo de que resulta a posição radical de sujeito.

Neste sentido, a criatividade libertadora deve estar orientada pela disposição humana de elaborar e transformar suas próprias relações com o mundo, consigo mesmo e com os outros(as), subentendida sua vocação ontológica de ‘ser mais’ coletivamente, do ser inconcluso que é, de sua habilidade para amar e ser amado. Não há ação criativa libertadora quando homens e mulheres se fazem massificados(as) no fanatismo dos privilégios. De mesmo modo, não há criatividade libertadora quando as idéias que movimentam as ações estejam fundamentadas no exercício da exploração de pessoas, da força de trabalho, em nome da democracia. Não há criatividade libertadora em educação se a intenção não for a de quem se opõe aos modelos de discriminação, das injustiças. A criatividade extraída dos escritos de Paulo Freire, desde *Educação e atualidade brasileira*, é aquela em que a libertação é princípio.

Ao transitar pela vida e obra de Paulo Freire, com este Capítulo, foi possível chegar às seguintes deduções. Seus pensamentos se fizeram criativos pela condição de sujeito inacabado, inconcluso, de seu reconhecimento sobre o homem a mulher como ser de histórias e culturas. Sua ação criativa apresenta-se articulada à sua trajetória existencial. Este aspecto vai expressar a importância das relações compartilhadas em Recife, no bairro de Casa Amarela, ou em Jaboatão dos Guararapes num tempo da infância e juventude. Como adulto, casado, pai aprende o caminho da educação como espaço e tempo de sua criação profissional.

No SESI, MCP, SEC, MEB Paulo Freire vai acumular experiências, reinventando sua posição política em educação, e, com elas, começa a escrever os argumentos filosóficos que deram sustentação à sua criação: educação como prática da liberdade.

Como sujeito histórico e de cultura, Paulo Freire vive a pluralidade de sua singularidade, na crítica à educação bancária, amorosamente interferindo na educação de adultos, jovens e crianças. Será, contudo, durante seu tempo de exilado que irá aprofundar suas idéias e consolidar argumentos em defesa da libertação humana, contra as formas de privilégios, o antidiálogo, a desesperança, todas as formas de discriminação e injustiça.

Desta dedução pode-se perceber que criatividade exige a presença do homem, da mulher. Exige, igualmente, que as idéias criativas sejam interpretadas num processo de achados apreendidos do cotidiano, das realidades percebidas. Por isto, criatividade não assumirá a forma de ação criativa fora do indivíduo que cria. A criação é consequência de experiências vividas, aprendidas no trânsito das histórias e culturas em que os homens e as mulheres se relacionam. A criatividade, neste caso, é condição humana explicada pelas dimensões de história e cultura. De acordo com Paulo Freire (1967) a capacidade humana de pensar, que amplia sua condição do puro fazer, coloca, o homem a mulher, num contexto que lhe é específico - aquele em que se sabe historicamente multidimensionado. Como tal, podendo pensar o tempo (passado, presente e futuro) adentra o homem a mulher num espaço que lhe é singular, o da cultura. Por isto mesmo, cultura como ato de criação requer a presença do ser humano.

Tomada a dimensão dialética, pode-se deduzir a opção de Paulo Freire caracterizando criatividade como constituinte da educação popular, a partir do modo de ‘pensar certo’. A ação criativa decorrente da capacidade inventiva humana, de sua criatividade, é ato político que pressupõe decisão e vontade de agir. Daí afirmar não ser possível pensar criatividade em educação popular que não seja pela sua radicalidade teórica e epistêmica constituída nos argumentos que se posicionam contrários à educação bancária, tradicional, opressora.

Por fim, no momento em que se fecha este Capítulo para abrir um outro, deduz-se que criatividade e ação criativa decorrem dos achados e escolhas de educadores(as), educandos(as) cuja opção político-filosófica seja pela práxis educativa libertadora. Daí que não há expressão de liberdade na criação se não houver incentivo à curiosidade epistemológica, postura crítica, “rigoriedade metodológica” (FREIRE, 1992, p. 28), respeito à pluralidade, à multiculturalidade, ao diálogo, à esperança crítica. A ação criativa em educação popular pressupõe criatividade libertadora.

CAPÍTULO IV

4. Criatividade em Educação Popular: Um recorte a partir da escrita científica extraída da ANPEd

Motivado pela demonstração de que educação popular pressupõe criatividade libertadora, ao exemplo do que foi discutido no capítulo anterior, tomaram-se para análise as produções apresentadas pelos pesquisadores e pesquisadoras em educação que escolheram a ANPEd/GT - 06, como lugar para apresentação de suas produções e debate.

A ANPEd, ao longo dos últimos 30 anos, tem se constituído em espaço teórico-científico de reconhecimento nacional, razão que conduziu a opção de adotar os artigos (GT-06) como documentação relevante à construção e atualização do discurso em educação popular.

Para a discussão elaborada nesta pesquisa foram adotados os artigos apresentados nas reuniões da ANPEd/GT-06 nos sete últimos anos (de 2000 a 2006), motivado pelo tempo em que a coleta de informações se deu.

No momento, movido pela curiosidade epistemológica⁸⁸, pela intencionalidade de superar a situação limite desenhada a partir da compreensão feita - de que há de se pensar uma outra razão à criatividade quando interagindo com a educação popular, pretendeu-se investigar a relação educação popular e criatividade libertadora.

Até aqui a discussão elaborada vem expressando limites semânticos atribuídos à criatividade (Capítulo 1) com à educação popular (Capítulo 2). Referente à criatividade, à transição de argumentos instituídos pelos primeiros indícios associando-a pela mitologia, religião, sinais de transtornos mentais, ou alto nível de inteligência vão identificar criatividade como capacidade humana de que inteligência e cognição têm sido alvos de interesse de muitos pesquisadores(as). Posteriormente, questões relacionadas ao processo pelo qual a criatividade emerge como ação criativa ou, aspectos que possibilitam explicar a natureza do produto criativo, se converteram em objetos de diferentes áreas de saber, ao exemplo da psicologia, psicanálise, neurologia, educação, entre tantas outras. Decerto, a partir de J. P. Guilford (1950) o sentido atribuído à criatividade nunca mais foi o mesmo. As associações orientadas à imaginação e fantasias, superadas enquanto causa-efeito do acaso ou destino, condicionadas pela seleção natural de indivíduos privilegiados, hoje são elementos importantes à compreensão do processo criativo, do modo de estar nas relações de que

⁸⁸ Ver Pedagogia da Autonomia, Capítulo 1, sub-título 1.4 – Ensinar exige criticidade (FREIRE, 1996).

homens e mulheres elaboram e se expressam criativamente, favorecidos por programas de ensino-aprendizagem.

Articulando criatividade à educação, processo e produto, fantasia e imaginação, ensino e aprendizagem são elementos que se interpenetram delimitados pelas características teórico-epistemológicas do currículo. Com isto, procedimentos de ensino, conteúdos, objetivos, sistemas de avaliação, maior ou menor intensidade de estímulo e incentivo, a ação criativa apresenta como produção de professores(as), de alunos(as).

A questão que ressalta aos olhos é aquela em que a ação criativa encontra-se vinculada ao projeto de sociedade e de ser humano. Sobre isto, o tema abordado no Capítulo 2 foi esclarecedor.

As várias evidências históricas assinaladas na trama do desenvolvimento da civilização demonstram um processo nem sempre harmonioso. Sua trajetória aponta a diversidade de culturas e sociedades, de modelos em educação definindo a condição de povo nas relações de trabalho, de classe, de políticas. Daí que não se podendo assumir a universalização conceitual de criatividade, não se pode, igualmente, assumir o modelo tradicional de educação como projeto político detentor dos elementos fundamentais às necessidades de homens e mulheres, seja qual venha a ser sua localização na hierarquia social. Aliás, sob esta perspectiva, a educação popular emerge afirmando-se como contraposição aos modelos educacionais de característica tradicional, predominantemente opressora. Uma educação forjada nos interesses das classes privilegiadas controlando o emprego dos termos criatividade e ação criativa.

As práticas pedagógicas instituídas sob esta dimensão, apesar de estimular o desenvolvimento de processo e produto criativos - o fazer diferente, novo, ou mesmo inventivo -, fazem da criatividade instrumento favorável aos interesses políticos, econômicos de uma particularidade da sociedade, a dominante. Neste sentido, criatividade e ação criativa encontram-se fora do contexto que dá sentido e razão à educação popular.

A educação popular emerge como grito de alerta contra as injustiças, contra as fórmulas milagrosas de mobilidade social plantadas na impermeável condição de exploração das minorias sobre a maioria. Não atendendo aos projetos de sociedades fechadas, a educação popular é consequência da luta revolucionária e persistente de homens e mulheres convencidos de seu papel de educadores(as). Emerge como resistência, como alternativa para um novo contexto de educação que, não sendo para uns, seja educação com o povo. Educação como prática da libertação contra as formas de discriminação, de opressão, por isso mesmo uma educação radicalmente democrática.

Como lembram Gadotti e Torres (1994), educação que, não pretendendo imobilizar o saber dos educadores(as) e educandos(as), se faça orientada por estratégias mediadoras à produção de conhecimentos; que se faça maneira de luta emancipadora contra modelos autoritários que pretendem a todos(as) impor suas verdades.

Conseqüentemente, repita-se, não há como pensar e estimular o fazer educativo e pedagógico a partir da criatividade em educação popular que não seja pela rigorosidade ética, pelo respeito às diferenças, ao mundo e às pessoas. Educação popular, sob esta perspectiva, pressupõe criatividade libertadora. Caso contrário defende-se, aqui, a idéia de que criatividade em educação popular recairia em equívoco, tornaria a relação oposição em si mesma. Não expressando radicalidade rigorosa aos constituintes que lhe atribuem dinamicidade libertadora, quedaria em ação criativa e práticas educativa e pedagógica de contradição sem precedentes, tornaria coisa em si mesma.

Este tem sido o marco proposto como situação-limite da pesquisa e do capítulo. Num contexto mais amplo, pretendeu-se mostrar que criatividade requer sintonia com os fundamentos e princípios da educação popular. Pretendeu-se, ainda, analisar os sentidos atribuídos à criatividade pelos pesquisadores(as) que tiveram seus artigos divulgados no GT-06/ANPEd, nos últimos sete anos.

A relevância desta discussão aponta na direção de dialogar com autores(as) e suas utopias na busca de argumentos com os quais seja possível convencer sobre a necessidade de se repensar criatividade quando inserida no contexto da educação popular. Uma criatividade em e com a educação popular. Uma criatividade libertadora.

4.1. Criatividade na ANPEd/GT-06

Desde já, deve-se assinalar que a escolha pelas produções apresentadas nas reuniões 23 a 29 da Anped/GT-06, caracterizando a diversidade teórica da educação popular, apesar de saber que o GT-06 teve sua origem com a criação da ANPEd, representa um extrato do pensamento atual do que vem sendo debatido sobre a temática no Brasil. Motivo pelo qual a coleta de informações fixou-se nos últimos sete anos, tendo a 29^a reunião seu teto limite.

De uma primeira leitura dos artigos selecionados (Anexo 3) pode-se afirmar que se trata de documentos cuja aproximação dos(as) pesquisadores(as) com Paulo Freire expressa tendência teórico-filosófica à condição de abordagem das temáticas em educação popular no Brasil atual. Com isto, adentrar no debate sobre criatividade em educação popular brasileira, hoje, a partir de Paulo Freire, sugere opção que delimita radicalidade na atualidade da

educação nacional. Este aspecto pode ser observado através dos Quadros 8 a 14 (Anexo 3) em que se registrou a presença direta do pensamento paulofreireano em mais da metade dos artigos selecionados (N=103).

Referente ao emprego do termo criatividade percebeu-se que a maioria dos(as) pesquisadores(as), apesar de não ter selecionado criatividade como categoria de estudo, fez uso de palavras associadas à criatividade (ver A3; Q8 a 14). O Quadro 22, ao exemplo do que se verificou com o levantamento feito da obra de Paulo Freire, expressa a diversidade de sentidos atribuídos aos comportamentos criativos identificados no contexto dos 98⁸⁹ artigos que compuseram a amostra selecionada.

| Quadro 22: Palavras geradoras associadas à criatividade nos artigos das reuniões 23 a 29 da ANPEd/GT-06 | | | | | | |
|--|---------------------------|-----------------------------------|--|--|---------------------------------|--|
| Verbos no infinitivo | Verbos na 1ª p.pl. | Verbos na 3ª p.s. | Verbos na 3ª p.pl. | Verbos no impessoal | Verbos no gerúndio | Condição substantivada ou adjetivada |
| criar | criamos | criará cria criou criava | criam criarem criaram criavam | criado(s) criada(s) criam-se criaram-se criava-se criou-se cria-se | criando | Criador criação(ões) concriação criadora criador(es) autocriativo criado(s) criada(s) criacionismo criacionistas criatividade criativamente |
| recriar | | | recriam recriavam | recriá-lo recriado(s) | recriando | recriação (re)criação recriadoras |
| inventar | inventarmos | inventa inventou | | | inventando | invenção invento(s) inventores inventivo(as) inventividade inventadas(os) |
| inovar | | inova | inovarem inovam | | | inovação(ões) inovador imaginativo imaginação |
| reinventar re-inventar | reinventarmos | reinventa reinventou | reinventam | | reinventando-se reinventando | reinvenção (re)invenção reinventado(as) |

Como pode ser percebido, são palavras extraídas de contextos orientados pela dinamicidade da educação popular e delimitadas pela diversidade das situações pesquisadas.

⁸⁹ Da totalidade de artigos extraídos dos anais virtuais divulgados pela ANPEd, 98 foram utilizados na análise de significados aplicados à criatividade. Cinco outros foram rejeitados por apresentar problemas de configuração via internete, impossibilitando a abertura dos arquivos.

A importância do Quadro 22, para o debate aqui constituído, transita pelas diferentes características de sentidos formulados à criatividade. Num momento, ação criativa foi condicionada por argumentos da abordagem criacionista, noutra, assumida a posição contrária, criatividade é explicada pelos argumentos da ciência. Neste âmbito o artigo “*Você quer o fato científico ou o que eu realmente acredito?*” *O conflito entre religião e ciência nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro* (A3; Q14: R29a12)⁹⁰ editou, na relação conhecimento religioso e científico, elementos que expressam a singularidade do pensamento popular na elaboração de sínteses formadoras de opinião:

a criatividade popular constrói e reconstrói sistemas de entendimento e explicação do mundo e de sua vida, usando as contribuições novas e aparentemente díspares que, em contato com suas próprias crenças e explicações dão origem a novas sínteses, que servirão às classes populares como forma de resistência às pressões do mundo modernizado e cada vez mais excludente (A4; Q21: 75).

A criatividade, ao modo dialético de interpretação das linguagens popular e científica, como *criatividade popular*, guarda estreita relação entre crenças e argumentação científica num jogo de forças que perpassa por entre ações criativas ora mais influenciadas pela verdade religiosa ora pela verdade científica. Com isto, pode-se pensar o ato criativo decorrente da historicidade de que o ser humano faz parte.

O processo criativo sob esta dimensão, orientado pela verdade religiosa, requer a presença marcante de homens e mulheres para dar visibilidade ao produto da criação. Exige “estratégias pedagógicas, que viabilizem o diálogo inter-religioso, a superação da marginalidade e da discriminação de algumas religiões e a minimização dos conflitos” (A4; Q21: 56)⁹¹, modo pelo qual a idéia criativa toma forma, torna-se expressão da capacidade humana de pensar, decidir e agir. Caso contrário, criatividade seria subsidiada pelos mesmos argumentos da educação tradicional, pelos elementos do discurso alienado de que resultam as soluções milagrosas.

Esta, aliás, foi condição assinalada nos artigos *O pluralismo religioso e seus conflitos na educação popular: O olhar de educadores* (A3; Q14: R29a7) e *Docência em conflito nas disposições religiosas da passagem do milênio* (A3; Q10: R25a6) quando, debatendo a religiosidade no espaço da alfabetização de jovens, adultos e idosos e docência, respectivamente, questionam as estratégias de ensino de educadores(as) em educação popular.

⁹⁰ Onde ‘R’ = reunião e ‘a’ = nº do artigo.

⁹¹ Onde ‘A’ = anexo; ‘Q’ = quadro; 56 = número que identifica a frase no quadro.

Ou, noutro artigo *A espiritualidade na educação popular em saúde* (A3; Q12: R27a6), também focado na relação religião e educação popular. Em ambas as situações a ação criativa foi termo associado à maneira como homens e mulheres enfrentam problemas sociais, seja no campo da educação ou da saúde. Nestes artigos, as práticas de ensino e religião, fundamentadas numa dimensão libertadora da espiritualidade humana, assinalam na direção da superação da abordagem criacionista direcionando as novas análises aos argumentos que vão explicar a ação criativa a partir da capacidade humana de produção.

Sobre isto, o GT-06 vem demonstrando ampla variedade de sentidos atribuídos à criatividade. Contudo, um aspecto apresentou-se comum em todos os artigos. Criatividade é condição humana. Cada uma das palavras identificadas no Quadro 22, salvo aquelas articuladas diretamente ao debate sobre religião e educação popular - ‘Criador’ (A4; Q21: 50-51); criacionistas’ (A4; Q21: 77-79) -, expressa comportamentos criativos cuja ação deriva da capacidade de homens e mulheres de pensar, decidir e atuar frente aos problemas que percebem da realidade.

Tomando o discurso já assinalado nos capítulos 1 e 2, referentes à criatividade e educação popular, a análise das frases extraídas dos artigos das reuniões 23 a 29 da ANPEd/GT-06, associadas à criatividade, se fez seguindo a orientação adotada no trato da caracterização de criatividade libertadora a partir de Paulo Freire.

No entanto, uma singularidade diferenciou a análise dos textos. Se no Capítulo 3 as obras tiveram uma mesma autoria, Paulo Freire, no Capítulo atual criatividade foi termo verificado na escrita de 87 autores(as). Este aspecto exigiu que a maneira da análise fosse feita assinalando a variedade de temas agrupados por reunião, demonstrando o modo pelo qual a ação criativa foi abordada.

Reunião 23: Educação não é privilégio (ano 2000)

Quatorze títulos foram apresentados (A3; Q8) dos quais apenas um, *Crianças de bairro popular e escola: encontro e desencontro*, não fez referência à criatividade no texto. Entre os demais, criatividade esteve associada a temas que transitaram como alternativas contra os modelos fechados de sociedade, ora articulando o ser humano como organismo vivo capaz de perceber o mundo, de transformá-lo pela força de seu trabalho, ora como conseqüências das respostas aos desafios percebidos, cuja ação criativa representa a maneira inventiva, inovadora de fazer a diferença.

Dáí, pensar criatividade no contexto da Reunião 23 implica no reconhecimento do

homem e da mulher caracterizados como “criadores do *nosso mundo*, inventores do *nosso mundo*, fabuladores e sonhadores do *nosso mundo*, transformadores do mundo real porque, em primeira instância, transformadores do nosso próprio *mundo interno*” (A4; Q15: 1/ênfase do autor). Este aspecto que conduz no reconhecimento da condição humana de produção, de emprego de sua força de produção criativa, em si mesma, não representa elemento que condiciona a ação criativa às práticas em educação popular. Exige, antes, o reconhecimento de que o ser humano vivendo no mundo e dele fazendo parte, assuma-se como sujeito consciente, crítico, transformando sua ação criativa em opção política frente aos desafios percebidos. Por isto mesmo, a ação criativa em educação popular pressupõe posição contrária ao modo dos privilégios, das caridades, das filantropias. Exige radicalidade no modo de estar nas relações de que homens e mulheres elaboram e participam.

Neste sentido, a criatividade necessária à criação de instituições filantrópicas, assistenciais deve ser superada por outro modo de fazer a prática educativa em dimensão popular. Esta, por sua vez, deve assumir a idéia de que sejam criados ‘dispositivos legais’ à “criação de certos mecanismos políticos-administrativos tanto na esfera pública quanto privada” (A4; Q15: 8), assumam-se, também, à criação de estratégias de pressão por políticas sociais específicas de educação, saúde, habitação, saneamento, emprego, abolição do trabalho infantil, acesso dessa população à justiça, à escola e ao lazer, etc.” (A4; Q15: 11). Isto, aliás, tem sido objeto da discussão sobre a relação educação popular e *preparação de jovens das classes populares para o trabalho* (A3; Q8: R23a3). Aqui, criatividade vem sendo afirmada pela dimensão política de que resultam as ações criativas fundamentadas na crítica às desigualdades e políticas de exploração da força de trabalho da juventude de classes populares.

Ainda sobre este tema, educação e trabalho, *Máquinas e silêncios — construindo significados no e para além do supletivo de trabalhadores* (A3; Q8: R23a12), ressaltou o processo de alfabetização no interior da fábrica, discutindo o cotidiano de estagiários universitários e trabalhadores analfabetos num programa de educação básica de EJA. O que se verificou com a leitura do artigo foi a crítica ao ambiente cuja característica prevalece na direção dos objetivos da classe dominante (empregadora) contrárias aos dos(as) trabalhadores(as). A apropriação da habilidade de leitura e escrita pelos trabalhadores(as), na fábrica e privilegiando os interesses do patrão, diz a autora, “era mais importante que [...] soubessem escrever corretamente uma *comunicação interna* e interpretar um manual de funcionamento de uma máquina do que criar o hábito da leitura diária de um jornal” (A4; Q15: 45/ênfase da autora). A aprendizagem, neste caso, tem endereço que se opõe à criação

de hábitos mediadores da libertação no trabalho. Sua prática preserva características de uma sociedade escravocrata ao estilo repressor da cidadania necessária à formação de sociedades democráticas. É contra este tipo de alfabetização que o artigo aponta sua relevância. Como crítica, a prática educativa em educação popular produziu reflexões que levaram à transformação do fazer pedagógico da experiência em EJA. No caso, “a criação de texto sobre um fato importante ocorrido em sala de aula, na fábrica ou na vida particular dos alunos e das alunas” (A4; Q15: 46) contribuiu para “a criação de recursos metodológicos para a construção de um campo de conhecimento científico e formação de profissionais na área de Educação Popular” (A4; Q15: 47) delimitando o motivo da intervenção das ações criativas.

Sua prática deve ser aquela que se opõe crítica e consciente ao analfabetismo de que resultam ideologias impostas por regimes antidemocráticos de sociedade, “das condições históricas produtoras das desigualdades sociais e econômicas criadas pelo modelo de sociedade capitalista” (A4; Q15: 35). A este respeito, o artigo *Da cegueira à orfandade: a questão da cidadania nas políticas de alfabetização de jovens e adultos* (A3; Q8: R23a9), adverte sobre a importância da educação mediada pelos argumentos da educação popular ao exigir que as políticas públicas de alfabetização de jovens e adultos sejam orientadas por “uma outra ética que venha dar vigor à alfabetização como uma das possibilidades criadoras de um novo *ethos* cultural e político, motivador da própria vida cotidiana em suas dimensões individual e coletiva” (A4; Q15: 37/ênfase da autora). Daí que as formas de abordar o cotidiano, o saber e o poder fazer de homens e mulheres em educação popular pressupõe uma outra maneira de estar nas relações de que participam.

Os artigos *A pedagogia cultural do movimento sem terra relação à infância* (A3; Q8: R23a7), *Mapeando novos territórios: refletindo acerca do modelo conscientizador da educação popular na busca de alternativas* (A3; Q8: R23a10) e *Relação entre a escola e famílias de classes populares: desconhecimento e desencontro* (A3; Q8: R23a4), tomados por diferentes categorias de análises, vão contribuir com o debate sobre metodologias e o fazer da educação popular. Vão advertir sobre a relevância da prática pedagógica enquanto instrumento político de resistência aos modelos dominantes de educação - “a família popular cria uma dinâmica social própria, cujas práticas são bem diferentes da lógica difundida pelo modelo dominante” (A4; Q15: 13) afirmaram as autoras, de modo que “Mesmo encontrando-se na condição de analfabetas, as mães criavam formas próprias de acompanhar seus filhos na escola” (A4; Q15: 15) -. Vão condicionar práticas pedagógicas “à criação de metodologias de ensino alternativas, fundamentadas sobretudo em relações cooperativas, que favoreciam a liberdade de expressão, a autonomia e a criatividade” (A4; Q15: 39).

Diante da politicidade necessária ao fazer educativo das práticas pedagógicas no MST, diálogo é definido como meio de comunicação essencial à ação criativa decorrente da aprendizagem, desde criança, de que a condição de coletivo, não rejeitando a condição de indivíduos, se transforma em força coletiva na luta consciente ‘pela terra’, por ‘um novo país’. Daí criatividade encontrar-se associada à criação de “formas de comunicação e divulgação das ações e idéias do MST” (A4; Q15: 22).

A prática educativa em educação popular, ao modo de pensar e fazer o cotidiano das relações sócias em suas múltiplas situações, no contexto da vida pública e privada, não se dicotomizando entre relações de poder e saber, se caracteriza como instrumento de cidadania, de que se utilizam os homens e mulheres criando sua maneira de existir no coletivo. Assim, as formas de comportamento humano exigem de sua fundamentação compreensão de que, como sujeitos no mundo, dialeticamente em relações, homens e mulheres populares ergam-se com voz própria nas decisões da vida pública. Com isto, “a educação popular precisa perguntar-se, por exemplo, como lidar com as culturas e os cotidianos de participação que conformam a sociedade local e regional; as novas tecnologias de comunicação” (A4; Q15: 29) de que faz parte a necessária participação do povo no cotidiano político da vida pública.

Saúde, saneamento, habitação, trabalho, lazer foram temas que transitaram pelo debate em educação popular, assinalado na Reunião 23 e mediados pelo discurso da educação popular. Sobre saúde, os artigos *Educação popular e saúde: conquistas e desafios no contexto brasileiro* (A3; Q8: R23a5) e *Educação popular e pesquisa-ação como instrumento de reorientação da prática médica* (A3; Q8: R23a14) se articulam solidários ao movimento que repensa a atuação médica no contexto dos avanços e desafios da sociedade brasileira. A educação em saúde, emergindo no contexto da radicalidade popular, tem sido apontada como “campo de prática e conhecimento do setor saúde que tem se ocupado mais diretamente com a criação de vínculos entre a ação médica e o pensar e fazer cotidiano da população” (A4; Q15: 54) que “busca romper com a tradição autoritária e normatizadora da relação entre os serviços de saúde e a população” (A4; Q15: 55). A pesquisa, como instrumento que aproxima o saber popular ao científico, superando velhas dicotomias, subentendidos os aspectos da educação popular, já não pode ser a mesma que favoreceu os ideais dominantes na formação de sociedades fechadas. Neste caso, tratando-se de pesquisa cuja ação pressupõe movimento participante no processo de criação de novos saberes, tem como um dos fundamentos o envolvimento de homens e mulheres assumidos(as) como sujeitos engajados(as) no ato de produção. Esta perspectiva tem influenciado novos olhares sobre a maneira de estar nas práticas médicas.

Criatividade, no conjunto dos artigos da Reunião 23, exalta o papel da educação popular repensando as práticas educativas e pedagógicas dimensionando-as à “formação humana, emancipadora e criativa, assumindo de fato a identidade” (A4; Q15: 49) local como ambiente cuja pluralidade de histórias e culturas exige respeito à diversidade de pessoas e contextos.

Reunião 24: Intelectuais, conhecimento e espaço público (ano 2001)

Da leitura feita sobre os dez artigos apresentados registra-se a presença do emprego de criatividade em todos eles. Este aspecto vai contribuir com a afirmação da relevância de pensar criatividade libertadora como constituinte da educação popular e da maneira diferenciada de agir nas práticas educativas e pedagógicas orientadas pela dimensão popular de criatividade. Ao imaginar e escrever criatividade em educação popular o que se está fazendo é um exercício político de ação libertadora. Conseqüentemente, a criatividade em educação popular há de se fazer ação criativa libertadora.

Num esforço de disciplinar a interpretação dos sentidos atribuídos à criatividade pelos(as) autores(as) dos artigos, três áreas temáticas foram selecionadas. Uma pode ser descrita a partir da relação educação popular e prática educativa e pedagógica. Outra vai referir-se às características da pesquisa em educação popular e, uma última orientação dada foi dimensionada pelo caráter político das práticas médicas e a realidade do popular no Brasil.

Na verdade, a análise dos artigos poderia ser orientada por vários outros temas, ao exemplo do papel de profissionais na educação popular, sobre pesquisas que estariam direcionando seu objeto de estudo à escola ou aos movimentos sociais. No entanto, a opção por prática educativa e pedagógica, característica da pesquisa em educação popular e o caráter político em saúde, foi escolha cuja condição nos pareceu possibilitar um trânsito que melhor se aplicou aos artigos, tomados pela relação criatividade em educação popular.

Semelhante ao verificado nas pesquisas apresentadas na Reunião 23, pode-se perceber que há uma diversidade de temas trabalhados na Reunião 24, expressando singularidades que não se distanciam da dinamicidade que une os artigos como expressão crítica da educação popular. Temas que uma vez agrupados têm sua centralidade orientada por uma dimensão política que se assume na resistência às desigualdades e modos de discriminações do homem e mulher popular.

Seja refletindo a *experiência cotidiana de educandos e educadores* (A3; Q9: R24a1), seja tomado pelos *desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano* (A3; Q9: R24a5), como

pela *Pedagogia da participação* (A3; Q9: R24a4), ou mesmo pela *mídia e mediação problematizando o conflito pedagógico* (A3; Q9: R24a8) o que se pode deduzir, num sentido ampliado, é que a prática educativa e pedagógica requer esforço consciente de todas as gentes envolvidas com ações criativas responsáveis com o coletivo, com a (re)significação das relações humanas em processo de democratização da sociedade. Associam criatividade ao compromisso político necessário à transformação do modelo dominante de educação para um outro cuja característica esteja fundamentada na crítica ética, na valorização do outro, no respeito à cidadania.

Por conseguinte, a discussão iniciada com a crítica à escola, à sua função formadora, ao exemplo do artigo *Leitura indiciária: experiência cotidiana de educandos e educadores* (A3; Q9: R24a1), anteriormente assinalado, é advertência às metodologias utilizadas nas escolas que se apresentam ineficientes “a ajudar um número significativo de pessoas das classes populares a fazerem da sua rica leitura de mundo passaporte para a leitura da palavra escrita” (ZACCUR, 2001, p. 1). É crítica que convida pensar a prática educativa e pedagógica como instrumento mediador à “possibilidade libertária da criação” (A4; Q16: 1), de que resulta a compreensão da necessária superação dos modelos conservadores de educação, condicionados pela memorização, pela repetição de um saber externo aos sujeitos em aprendizagem.

A educação popular, opondo-se a estes modelos, pretende transformar a dicotomia prática e teoria em práxis libertadora. Propõe assumir o homem, a mulher com sujeitos da própria aprendizagem mediados pela leitura mundo, “um bem cultural que lhes possibilite *ser mais*” (ZACCUR, 2001, p. 3/ênfase da autora). Neste contexto, criatividade encontra-se articulada aos desafios do cotidiano escolar, cuja ação pedagógica expressa a vontade consciente de professores(as) e alunos(as) envolverem-se, como sujeitos, com soluções de problemas percebidos por cada um e uma. Criar, focado nos fundamentos da educação popular, segundo a autora, é ação que demanda uma pedagogia aberta ao conhecimento, à pergunta, muito mais que à resposta. Ressaltando as palavras de Paulo Freire, a autora vai afirmar que uma pedagogia da pergunta não pretendendo a todos(as) adaptar, estimula a criatividade, incentiva a coragem de submeter-se ao “risco da invenção e da reinvenção” (A4; Q16: 4); transforma os esquemas pedagógicos orientados pela identificação de desempenho certo ou errado, em ações mediadas pelo “potencial de risco e de criação” (A4; Q16: 9), problematizando as relações construídas no âmbito escolar.

O cotidiano, categoria central utilizada no artigo *A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano* (A3; Q9: R24a5)

para discutir a prática pedagógica, assinala dialeticidade, reconhecendo o conservadorismo de ações didáticas favorecidas pela inflexibilidade do fazer pedagógico; exalta contrários que se valem dos argumentos dinamicamente constituídos com a práxis educativa que faz da ação criativa libertadora, uma exigência. De um lado, cotidiano pode estar indicando mesmice, previsibilidade do contexto escolar, ou modelos de repetição do modo de ensinar e aprender. De outro, como pólo oposto que se faz na razão da superação destes conceitos, cotidiano apresenta-se como possibilidade ao diferente, ao imprevisito, por isso mesmo pode representar espaço de construção, de criação.

Algumas vezes o cotidiano encontra-se fechado, nele nada parece se transformar. A sala de aula apresenta-se como ambiente previsível de professores(as) e alunos(as). “Só de olhar a turma, já se pode prever quem vai dar trabalho” [...] “Mas os alunos e alunas também sabem que todo dia é sempre igual”, escreveu Esteban (2001, p. 1). Noutras vezes, pode-se perceber o cotidiano como espaço de criação e recriação, de onde as tramas desenvolvidas no dia-a-dia da sala de aula representam a dinamicidade promovida pela dúvida, pelas incertezas de professores(as) e alunos(as). O cotidiano, espaço onde se vive o mesmo de forma diferente, pode ser percebido como espaço dialético em que “previsto e imprevisito se entrelaçam” (ESTEBAN, 2001, p. 4). “Sendo lugar da previsão, da repetição, do saber, é também seu oposto. Sempre igual e sempre diferente, o mesmo e o múltiplo, a simplicidade e a complexidade: oposições que dialogam no cotidiano” (Ibid.).

Esteban (2001) refere-se à criatividade e inovação como atividades humanas em que o conhecido e o desconhecido, o previsível e o imprevisível se interpenetram dando ‘fim às certezas’, criando desafios, condicionando a sala de aula ao espaço de dúvidas, modo pelo qual a transformação social parece ser uma realidade possível.

Pensando assim, a prática pedagógica em educação popular emerge como instrumento político revolucionário de que sua criação se faz pela força produtiva de homens e mulheres conscientes de seu papel transformador. Exige participação. Exige, na opinião de Streck (A3; Q9: R24a4) uma “Pedagogia da participação” que implica “o direito de dizer a sua palavra”, “uma mística de participação”[...] “que tem a ver com o dever”, com o envolvimento “daquilo de que se gosta, que dá prazer, que fomenta o convívio” (STRECK, 2001, p. 12). Implica, ainda, a tomada de conhecimento promovida pela comunicação entre sujeitos; a “amarração do cotidiano às utopias” (STRECK, 2001, p. 13).

Não há ação criativa sem o homem ou a mulher. Antes mesmo que o comportamento se constitua em ação criativa faz-se necessária a presença humana. Presença assumida como

participação ativa, fundamento constitutivo da condição humana. No entanto, para que a participação seja constituinte da educação popular se faz essencial delimitá-la pelos argumentos que dão dignidade ao ser humano, condição ética indispensável ao ‘ser mais’ de homens e mulheres engajados na busca permanente da superação das desigualdades e modos de discriminação.

De acordo com Danilo Streck, citando Leonado Boff, é “pelo fato de ser pessoa, de ser criativo, livre, responsável, que o ser humano vem dotado de uma vontade ontológica de participação” (A4; Q16: 27), de concriação que é o modo do ser humano participar nas relações que elabora. Participando da vida põem-se os homens, as mulheres solidários, ultrapassando “o mundo das exclusões para o mundo das inclusões, da realidade da repetição para a realidade da criação” (A4; Q16: 32).

Participação também foi tema que transitou pelo debate promovido por Maurício Siewerdt com o artigo *Educação popular e estudos de recepção: mídia e mediação problematizando o conflito pedagógico* (A3; Q9: R24a8). Predisposto a estudar sobre a “seleção crítica dos recursos da linguagem audiovisual (televisão e vídeo), para a sua utilização no contexto do espaço escolar” Siewerdt (2001, p. 1) vai associar brincadeiras do tempo de criança, motivadas pelas imagens captadas da televisão, às formas inventadas de representar personagens, criando outras histórias e novos personagens (A4; Q16: 52 e 53). Submetendo ao contexto escolar, os meios audiovisuais podem disponibilizar incentivos ao “potencial imaginativo e criativo” (A4; Q16: 54) de alunos(as) e professores(as), oportunizando confrontos entre culturas, reflexões críticas sobre a leitura de mundo, corroborando com a apropriação de novos e diversificados códigos de comunicação.

Por meio dos instrumentos de mídias, tanto podem os professores(as) partilhar de um discurso forjado pelas práticas opressoras em educação como, em sentido oposto, fundamentados por uma outra dimensão política de interpretação de mundo, partilhar “de um discurso de resistência e transformação da sociedade” (SIEWERDT, 2001, p. 14). Este aspecto alerta para a necessidade de professores(as) e alunos(as) em educação popular manterem-se atualizados sobre as novas tecnologias e meios da mídia de forma a se qualificarem no manuseio destes instrumentos e deles tirarem proveitos promovendo a sala de aula a um espaço de criação mais democrático.

Juntam-se a estes artigos dois outros cuja característica os diferencia por se constituírem em experiências de pesquisa com movimentos sociais. Um, *Teoria da pobreza ou pobreza da teoria: reflexões acerca da situação dos adolescentes com vivência de rua em Florianópolis/SC* (A3; Q9: R24a2), toma o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

como referência à crítica sobre a distância percebida entre o plano das idéias e o plano da ação quando se trata dos projetos sociais de atendimento ao jovem com vivência de rua. Aqui criatividade foi termo utilizado nesta mesma direção. A ação criativa expressando-se pela crítica aos modelos de atendimento movidos pelo assistencialismo, pelas práticas paternalistas, passa a interagir com o compromisso da “luta pela dignidade e construção da cidadania” (FURINI, 2001, p. 1).

A criatividade implícita na fala da autora aproxima-se das falas anteriores ao requisitar a participação de adolescentes condicionados pela vocação ontológica humana de ser sujeito, “ser mais”, como escreveu Paulo Freire. A ação criativa decorre da superação do conceito de homem-fantoches, subordinado, assumindo-se como ‘concriador’ (nas palavras de Danilo Streck) e, por isso mesmo, capaz de pensar e agir crítica e eticamente. Decorre da superação de projetos de formação para o trabalho de adolescentes restritos ao exercício de padronização, da “formação de operários-padrão e ao domínio de habilidades para o trabalho, desconsiderando a condição de adolescente e forjando não o futuro sujeito participativo, criativo, mas o futuro trabalhador explorado e alienado” (A4; Q16: 19).

O segundo artigo abre o debate sobre a prática de assessorias em *Educação popular e movimentos sociais* (A3; Q9: R24a3), mais especificamente, sobre o Movimento Sem Teto, também em Florianópolis. Este último, adotando a comunidade Nova Esperança, experiência bem sucedida tanto na ocupação quanto na construção das casas, segundo Nadir Azibeiro, autora do artigo, questiona a participação de assessorias que mesmo bem intencionadas chegam à comunidade com um discurso pronto, acabado. A dimensão popular de que fala a autora requer dos moradores da ocupação como das assessorias uma maneira outra de elaboração das relações de que fazem parte. Neste sentido, popular é dimensão que exige a leitura de mundo a partir do entendimento de ‘intercultural’, que, por sua vez, exige de quem chega e de quem está recebendo, postura favorável ao encontro, ao modo de disponibilizar-se ao outro.

A este respeito, escreveu Nadir Azibeiro (2001, p. 1/ênfase da autora), “se vamos ao encontro do outro para conhecê-lo, e com a disposição de encontrá-lo, e julgamos [...] a partir dos *nossos* valores e pontos de vista, é complicado afirmar que pretendemos o *diálogo*. A perspectiva *dialógica* supõe a aceitação de *lógicas distintas* [...], que podem até se *opor*, mas não se *sobrepõem*”. Daí que a crítica perpassa pela maneira de abordar a comunidade por representantes de universidades, pesquisadores e estagiários, mas também padres e militantes políticos interessados em compreender o processo de ocupação, as relações de poder, os conflitos, as lutas, as forças de resistência e, com a comunidade, estabelecer meios de

contribuição. O problema está no efeito das contribuições que estão vinculadas ao tempo de duração dos projetos.

E cada um trazia sua contribuição, e sua forma de atuar e se relacionar. Ficavam enquanto durava seu projeto. Depois se afastavam, deixando muitas vezes uma lacuna - para os moradores, um projeto inacabado e a sensação de mais uma vez terem sido abandonados (AZIBEIRO, 2001, p. 13).

Decerto, esta sensação deixada pelas lacunas apresenta-se como alerta ao modo de pesquisadores, padres, militantes políticos e outros(as) chegarem e permanecerem na comunidade. Alerta a prática vivenciada, as dependências fixadas na linguagem e nos procedimentos de continuidade a partir da saída inevitável dos sujeitos externos à comunidade, mas com função relevante no tempo da ocupação. Alerta a condição de luta organizada, a distribuição da área, os espaços individuais e aqueles demarcados pela vontade do coletivo (escola, associação, etc.). Alerta a necessária autonomia dos moradores frente aos desafios do novo cotidiano. É neste contexto que a ação criativa foi posta. Criatividade emerge na ação de homens e mulheres externos à comunidade, aceitos por ela como assessores(as), incentivando novas aprendizagens, fundamentais à ocupação – ‘Aí era necessário *inventar outro problema* para as pessoas poderem se reunir, e *continuar a brigar*’ (A4; Q16: 20/ênfase da autora) -. A ação criativa encontrava-se motivada pelo exercício de intervenções orientadas à criação de lideranças democráticas, autônomas e não seu contrário, líderes autoritários (A4; Q16: 21).

O processo criativo, inscrito neste ambiente pela força política inerente, demanda ações criativas movidas por uma anterioridade que, sem ela, a prática dos assessores seria vã – o processo é consequência de reflexões críticas acerca do contexto da criação, de que resultam “novas posturas, novos objetivos, outros valores, novos vínculos” (A4; Q16: 23).

Outro tema extraído dos artigos da Reunião 24 foi o que aponta características da pesquisa em educação popular. Na opinião de Elisa Gonçalves “o campo da educação popular poderia ser melhor compreendido assim, como um processo criativo de significação, de acolhimento, através do qual lançamos olhares para nós mesmos e para o outro, expressando nossos desejos mais profundos e nossas esperanças” (A4; Q16: 49). A pesquisa como espaço da pergunta, da curiosidade crítica vai caracterizar-se como lugar preponderantemente de produção. Por esta condição, a pesquisa exige, do pesquisador(a) ação criativa.

Ao questionar sobre o objeto e processo do agir investigativo em educação popular, seus temas, seus propósitos, procedimentos, Elisa Gonçalves retoma o debate referente aos efeitos e significados da relação pesquisa quantitativa-pesquisa qualitativa. Debate este que

recai na compreensão da imagem enquanto instrumento de interpretação da realidade pesquisada. Os números recorrentes aos modelos matemáticos de apropriação dos elementos de pesquisa em educação popular, pelas características inerentes ao próprio fenômeno, já não se apresentam suficientes à explicação dos problemas que regem a leitura crítica dos temas internos à educação popular. Afirmar a quantidade de crianças em estado de abandono, o número de mortes decorrentes da fome ou, a demonstração quantitativa de analfabetos, jovens e adultos, não nos possibilita visualizar a imagem da dor do abandono, da fome nos rostos de crianças, do analfabetismo. “O discurso, quantificado, tende a não exprimir a rede de relações sociais concreta, que é formada por pessoas. A quantificação da pobreza, por ter-se tornado um dado cotidiano e normal, não mostra rostos, não obriga a sentir” afirma Gonçalves (2001, p. 5).

A pesquisa em educação (popular) que exige “o pressuposto da sensibilidade, da formação, da construção do diálogo” (Ibid.) não tem porque ficar condicionada aos trâmites da razão matemática, “É preciso aprender a olhar a riqueza e a pluralidade de significados da criação” (A4; Q16: 50), “É preciso reinventarmos o trato do objeto e a forma de exposição dos nossos temas, a partir da relação dialética entre conteúdo-forma” (A4; Q16: 51), entre quantidade-qualidade. É preciso aprender a pensar criativamente mediado pela coragem de olhar para dentro do objeto, visualizar sua face e, para tal, relevante será fazê-lo com sensibilidade, em diálogo com o outro.

Neste sentido, a pesquisa em educação popular vem se abrindo para novos paradigmas de ciência. Não apenas pensa-se em medir, quantificar, classificar, mensurar dados, mas indo além, assume-se a idéia de que é preciso (re)significar as metodologias apropriando-se de métodos que oportunizem a aproximação do pesquisador(a) à realidade em que se encontra o objeto da pesquisa. A pesquisa-ação, história de vida, os estudos de representação, a dialética têm se demonstrado elos possíveis à relação produção de conhecimentos-metodologias de pesquisa. A este respeito, os artigos *Diário de classe: alguns (des)apontamento de uma mascate pedagógica nas favelas do Rio de Janeiro* (A3; Q9: R24a9) e *O imponderável nos tempos neoliberais: as possibilidades da análise de atores populares nas estruturas em ação e os processos de exclusão* (A3; Q9: R24a6) são exemplos.

No primeiro caso, a pesquisa foi lugar de onde Maria Tavares percorreu com reflexões a partir do ‘diário de classe’ registrando e refletindo “andanças interessadas pelas creches comunitárias existentes nas favelas cariocas” (TAVARES, 2001, p. 1). Sua prática de pesquisadora foi movida pelo desejo de confrontar os registros das memórias, o cotidiano e as histórias que durante dez anos havia acumulado. Como afirmou a autora:

escrever sobre o tempo–trabalhado-vivido, no compromisso de (re)lembrar cuidadosamente uma história em movimento ainda muito viva e pulsante dentro de mim e, creio, de todos/as e aqueles/as que têm sido atores dessa história (TAVARES, 2001, p. 2).

A ação criativa da pesquisadora, ao transitar pelos temas políticas públicas e favela (A4; Q16: 57-58), limites da intervenção técnica na creche comunitária, a dialeticidade indivíduo-coletivo, história-cultura, vai apontar reflexões na direção da (re)invenção da vida (A4; Q16: 61), pela possibilidade de criação de estratégias favoráveis à luta contra a discriminação, a miséria. Seus registros descrevem a sensibilidade na amorosidade com que aborda o problema. De acordo com a autora,

no atual contexto histórico, somente memórias tecelãs (memórias daquelas/es que tecem e retecem os fios de outras/novas tramas) podem driblar a solidão, o individualismo, o privatismo da vida, inventando como Sherazades, Penélopes, Ariadnes, Ciatas, Diolindas e tantas/os outras/os, outras histórias, outras utopias (A4; Q16: 64).

A pesquisa em educação popular, sob esta dimensão, tem contribuído reafirmando sua atualidade. Enquanto as práticas educativas e pedagógicas se constituírem em espaço de crítica pelos motivos que fizeram Paulo Freire refletir sobre antinomias entre práticas opressoras e lutas pela libertação dos opressores pelos oprimidos, a educação popular permanece uma realidade necessária.

Por isto mesmo, o artigo de Mônica Peregrino, referindo-se aos processos de exclusão, acirrado pelo modelo neoliberal no Brasil, não perdeu sua atualidade. A criatividade que denuncia a autora encontra-se formatada no reconhecimento de que o “processo de exclusão atinge a todos, de formas diferenciadas, criando, mesmo no campo dos chamados *excluídos*, uma diversidade de situações que precisam ser respondidas pela sociedade” (A4; Q16: 41/ênfase da autora). Transcende as antigas crenças de exclusão do outro(a) no reconhecimento de que a exclusão se populariza pelas várias classes da sociedade. Opressores e oprimidos coexistem em regimes de exclusão na medida em que se globalizam os problemas da violência, da miséria, da fome.

Deste entendimento reafirma-se a necessária (re)significação do homem da mulher popular. Como objetos da exploração, domesticados pela ganância, homens e mulheres permanecem, ficam, param num tempo que nunca lhes pertenceu. Ficam fora. Por isto mesmo, alienados não se reconhecem sujeitos de cultura. A superação deste conceito é uma exigência da educação popular. Daí que a ação criativa decorrente desta dimensão política de

cultura seja espaço de luta revolucionária contra os meios de discriminação e exclusão.

Referindo-se à escola vai a autora lembrar que, historicamente, tem servido como espaço social que legitima “as desigualdades constantemente postas pelo modo de produção capitalista, selecionando o acesso aos produtos materialmente e simbolicamente produzidos” (PEREGRINO, 2001, s/p.). Continua, “uma escola que aparentemente democratiza o acesso, *abrindo suas portas*, mas mantém seu caráter seletivo, adiando os processos de exclusão social ou de inserção subordinada” (Ibid./ênfase da autora).

Contrária a esta posição a prática pedagógica que propõe a educação popular possibilita pensar a criatividade numa condição mediada por outros limites, os da libertação. Se não pretende a todos(as) excluir, tampouco pretende incluir num contexto legitimado pela desigualdade de direitos e expressão de cidadania. A criatividade apontada nos artigos inscritos nas reuniões anuais da ANPEd/GT-06, coerentes com sua localização filosófica, emerge condicionada pela crítica aos modos de opressão. Sendo assim, o enfrentamento das situações de exclusão tem início com o entendimento de seus constitutivos, “não como estruturas que determinam a realidade, mas sim como movimentos estruturais em ação, postos em movimento por agentes em posições diversas, capazes de interrogá-las, tensioná-las, e, por que não, romper com estas” (Ibid.).

Concluindo a apresentação dos artigos da Reunião 24, *Participação popular e educação nos primórdios da saúde pública brasileira*, escrito por Eymar Vasconcelos, criatividade foi termo associado à capacidade humana de inventar, fazer diferente e inovar. A construção do texto expressa tramas históricas das ações de saúde – “final do século XIX e início do XX, quando se organizaram as primeiras iniciativas do Estado brasileiro no campo da saúde” (VASCONCELOS, 2001, p. 2) -, sob o olhar crítico e questionador das políticas públicas em saúde no Brasil atual. Discute o processo de centralização-descentralização do poder público em saúde a partir dos efeitos diversos delimitados pelas diferenças de ‘lugares’ dos Estados. Como diz o autor, sobre os significados que este processo representa para o povo brasileiro: a “descentralização administrativa pode ser associada, em todos os lugares, de forma linear e absoluta com a democratização” (Op.cit., p. 16).

A ação criativa vai receber diferentes sentidos ao longo do texto. No momento em que descreve sentimentos de profissionais e militantes da saúde frente ao exercício da prática médica no contexto da ‘dinâmica social’, ação criativa apresentou-se como “possibilidades e estratégias” (A4; Q16: 68) à “compreensão do significado de [...] ações” (VASCONCELOS, 2001, p. 1) dos médicos engajados com o processo de democratização da saúde pública brasileira. Noutro momento, comentando sobre o período do Brasil Império, criatividade foi

termo utilizado como expressão política de direitos sociais dos ‘chamados homens livres’ (A4; Q16: 69). Durante o período da Primeira República e fim da escravidão formal no Brasil – “construção da identidade do ator popular” (VASCONCELOS, 2001, p. 4) -, quando a expressão homens livres deu lugar a uma outra categoria de pessoa, criando a identidade do trabalhador, criatividade vai estar associada ao campo da produção do homem como força de trabalho e criação das profissões. Neste contexto a ação criativa foi condicionada pelo autor ao modo de “inventar símbolos capazes de produzir uma nova tradição” (A4; Q16: 80) e com a necessidade da “criação de um discurso com o qual os trabalhadores se identifiquem” (A4; Q16: 70).

Com a República entrou o Brasil numa fase de expansão política, econômica repercutindo no modo de vida social dos povos. A criação das metrópoles, a modernização, a indústria, haviam provocado a migração do homem do campo para as cidades, criando o chamado fenômeno de urbanização. Com este movimento aumentou o índice de criminalidade, dos problemas de abastecimento de água, moradia, saneamento, de higiene, repercutindo em surtos de epidemias (malária, tuberculose, varíola, febre amarela). Aqui, criatividade tomou o ritmo da criação de instituições e medidas de ação pública de inibição dos surtos epidêmicos (A4; Q16: 71 a 74) iniciando as “campanhas comandadas por Oswaldo Cruz na Capital da República a partir de 1903” (VASONCELOS, 2001, p. 8), de um lado, e de outro vai se constituir em ação política que simultaneamente denunciando os limites da participação das ‘classes populares e médias urbanas’ nas decisões das ‘políticas públicas de saúde’, anuncia evolução das classes “a ponto de resistir ao autoritarismo das oligarquias rurais”, afirma o autor.

Sobre isto, comenta Eymard Vasconcelos, as campanhas pelo saneamento, adentrando pelos sertões, terão sua importância “na criação do atual Sistema Único de Saúde: pela primeira vez, profissionais de saúde participam de forma central na busca de uma alternativa política e institucional para a nação, aliados a outros setores da sociedade civil” (A4; Q16: 75), na criação do Serviço de Profilaxia Rural (A4; Q16: 76), Departamento Nacional de Saúde (A4; Q16: 77). Além destas ações, o Tenentismo, comandado pela Coluna Prestes, no interior do Brasil, será responsável por um dos movimentos mais significativos à criação de um plano nacional de política em saúde, sustentada pela prerrogativa do movimento sanitário (A4; Q16: 78), fundamentado na “centralização do poder político, na racionalidade administrativa, nas políticas econômicas nacionalistas e numa abordagem aperfeiçoada das exigências das classes média e trabalhadora” (VASCONCELOS, 2001, p. 14). No entanto, também aqui a participação do povo nas decisões políticas de saúde, como ator popular, era

ausente. Sobre isto, escreveu o autor, “na verdade, se já não se via mais o povo como o culpado pela situação de subdesenvolvimento, pois era, antes de tudo, vítima da situação de miséria e doença, continuava sendo visto como incapaz de iniciativas criativas e críticas” (A4; Q16: 79).

Reunião 25: Formação de professores e aprendizagem de adultos (2002)

Semelhante ao que se verificou na leitura dos artigos apresentados anteriormente, a Reunião 25 também vai mostrar variedade temática no debate em educação popular. Dos nove títulos que compuseram a Reunião, todos se utilizaram de palavras que expressam o modo humano de produzir ações criativas. Um destes artigos vai discutir a diversidade de sentidos atribuídos à educação popular (A3; Q10: R25a4); três outros tiveram seu foco associado à escola, diferenciado pelas especificidades de cada um - participação popular e escola (A3; Q10: R25a1), ambiente pré-escolar e família (A3; Q10: R25a2) e contrastes entre a escola tradicional e as do MST (A3; Q10: R25a3) – e, cinco outros se distribuíram com temas que debatem a dialeticidade igualdade-diferença, exclusão-inclusão (A3; Q10: R25a5), o método sociopoético em educação popular (A3; Q10: R25a8), mídia e educação (A3; Q10: R25a9), o campo do trabalho entre desencontro econômico e social (A3; Q10: R25a7) e, disposições religiosas no cenário da educação (A3; Q10: R25a6).

Cada um dos artigos em separado e todos juntos possibilitam a demonstração de criatividade no contexto da educação popular. Apesar de não ter sido tema específico de suas abordagens, criatividade transita como instrumento fundamental à discussão crítica sobre a dialeticidade existente na prática educativa e pedagógica que expõe características de modelos autoritários de educação e opostos que demonstram radicalidade de homens e mulheres por uma educação transformadora, democrática.

Delimitando o pensar e o fazer da educação popular ao enfrentamento dos problemas político-sociais típicos dos modelos de exploração, o artigo *Semânticas da educação popular* (A3; Q10: R25a4) apresenta-se como um convite ao debate sobre a não homogeneidade conceitual de educação popular. Na opinião do autor, o termo popular, que adjetiva o trânsito de diversas relações humanas, encontra-se mediado por uma polissemia de sentidos atribuídos pela “referência a qual se associa” (JOÃO CARLOS, 2002, s/p.), escreve o autor:

Ora, como a ‘educação popular’ indica um modo específico de se fazer educação, qual seja, um modo ‘popular’, deriva-se, [...], a premissa de que a semântica da ‘educação popular’ também não pode ser monovalente, unívoca. Ao contrário,

deverá ser polissêmica, plurivalente. Isto [...] por um lado, devido à riqueza da linguagem como possibilidade de captar os vários modos de efetivação de um dado evento; por outro, devido à dinâmica, à transformação e à diversidade da própria realidade social e natural (JOÃO CARLOS, 2002, p. 5).

Daí entender que tanto há expressão da educação popular nas práticas alimentadas pelas ações de movimentos sociais, como naqueles em que o exercício pedagógico emerge no interior de escolas públicas. Em ambas as situações ‘popular’ é referência das lutas por qualidade do ensino, da formação profissional, da criação e emprego de metodologias de ensino orientado pelas dimensões da crítica e democracia.

A ação criativa de que fala o autor, como ato de sistematização da educação popular, “não é um ato livre de condicionantes, como se pudesse ser produzido mágica e exclusivamente por [uma] mente criativa e inventiva” (A4; Q17: 22/adaptação nossa). A ação criativa está condicionada pelos elementos da história e cultura de que homens e mulheres tomam parte e são sujeitos de criação.

Criação, aliás, foi conceito discutido por Gisele Gallichio ao referir-se à (re)leitura feita por Gilles Deleuze sobre o conceito de ‘simulacro’ criado por Platão (A3; Q10: R25a5). “O conceito de simulacro envolve uma discussão sobre igualdade e diferença, semelhança e disparidade, representação e criação” (A4; Q17: 23). Encontra-se, de início, articulado pela abstração platônica sobre a representação de modelo e fundamento, cópia e simulacro. Representação que “consiste na adequação entre a idéia e a coisa, o abstrato e o real, a fim de discernir o verdadeiro do falso” (GILLICHIO, 2002, p. 1). A criação com Platão resulta da identificação das coisas boas e ruins tomadas pela abstração entre idéia e coisa, modelo e cópia. Da “cópia ruim, deformada, diferente, que não aponta similaridade com o modelo, não possui equivalentes” (Ibid.), surge o simulacro.

De acordo com a autora, Gilles Deleuze “quando analisa o simulacro definido por Platão, propõe uma reversão, uma ruptura direcionada à criação” (A4; Q17: 23). Simulacro, idéia abstraída daquilo que se faz diferente, original, que não se articula à idéia tradicional da coisa pensada (A4; Q17: 25), “torna-se criação” (A4; Q17: 24). “O simulacro escapa aos padrões preestabelecidos, transborda a normalidade, desorienta os modos de existências e os comportamentos instituídos, afirma a diferença, borra as hierarquias, cria ao invés de representar” (A4; Q17: 31). Exige a presença do homem da mulher atuando como criador.

Neste contexto, o(a) criador(a) se diferencia pela sua prática, no exercício de sua cidadania. Aqueles(as) que fazem do processo de sua criação espaço de luta revolucionária pela superação das desigualdades e injustiças político-sociais contra o povo, semelhante ao já

anunciado por João Carlos (2002), erguem-se na educação popular como sujeitos de criação. Para nós, de criação libertadora.

A escola, onde se travam relações de contrastes é, também, lugar em que se devem questionar suas produções criativas (A4; Q17: 26). No caso apresentado pela autora, preocupada com o debate sobre a ‘integração’ e ‘inclusão’ “dos portadores de deficiência ou necessidades educativas especiais nos espaços institucionais regulares” (GILLICHIO, 2002, p. 4), tomando a Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (1994), a ação criativa tanto pode orientar-se por constituintes de uma prática inclusiva, com o seu oposto. Mais que isto, a inclusão não representa, necessariamente, uma maneira democrática de estar na sociedade. Mesmo motivada pela dimensão inclusiva de educação, as práticas educativas podem “criar os parâmetros definidores da delinquência, da loucura, da doença, da anormalidade” (A4; Q17: 27). Mas, também, podem associar-se aos meios de comunicação de que resultam formas “favoráveis à integração social das pessoas com deficiência, eliminando preconceitos, corrigindo a informação errônea e inculcando mais otimismo e criatividade com relação ao potencial das pessoas com deficiência” (A4; Q17: 28).

Tanto pode a prática pedagógica servir à luta pela democracia quanto pela manutenção de um estado inflexível, de uma sociedade forjada nas bases do capitalismo, excludente pela sua vocação autoritária. A escola, em educação popular, caminhando em sentido contrário à exploração, à exclusão, tampouco se apresenta como possibilidade de inclusão ou integração sem que antes sejam transformadas as bases que lhe dão sustentação no processo político-social. “A escola deve ser criativa, no sentido de apresentar a elaboração de soluções” (A4; Q17: 29) à superação destas bases recriando novas maneiras de ser e estar nas relações de que fazem parte professores(as), alunos(as) e a comunidade. “Neste sentido, estas escolas não se reduzem ao parâmetro regular, nem ao tratamento especial, porque se tornam singulares e criativas” (A4; Q17: 34), criticamente situadas em tempo histórico de transformação.

Sobre isto, os artigos *Uma relação muito delicada: escola e comunidade* (A3; Q10: R25a1), *A diferença da diferença* (A3; Q10: R25a2) e *Movimentos e mudança: questões afetas a uma escola emancipatória* (A3; Q10: R25a3) se associam assinalando a relevância de criatividade no processo de transformação dos valores e práticas da educação tradicional. Criatividade, esta, que, uma vez fundamentada na práxis libertadora da educação, se faça pelo reconhecimento de que a ação criativa libertadora seja um pressuposto da dimensão popular para as práticas educativas e pedagógicas.

Por conseguinte, seja criando instituições (A4; Q17: 1, 2 e 4) ou “mecanismos de mediação” (A4; Q17: 3), na relação participação popular e escolas públicas, “a luta pela

qualidade de ensino e os embates pela democratização da escola assumem um papel relevante” (ALMEIDA, 2002, p. 6) na ação contra as estruturas educacionais desatentas de sua função pública e popular - que fazem da ação criativa uma forma de conservação e não de transformação. Daí que a compreensão de ‘participação, no debate em educação popular, pressupõe rejeição aos conceitos que tendem a reduzir o envolvimento do povo ao poder público, alienando participação a um estado de condutas que conduzem a comunidade às práticas de exploração de sua força de trabalho. Participação que, neste caso, se alinha como forma de contribuição na conservação das escolas, na elaboração de sugestões, mas, nunca se transforma em diálogo autêntico, questionador.

A educação popular supera esta dimensão, por muitas vezes posta, de que a participação da família popular nas decisões do cotidiano escolar esteja reduzida pela fragilidade argumentativa das famílias. Como escreve Christiana Profice (2002, p. 1), pela “noção de família desestruturada” que para muitos serve como “explicação comum para grande parte dos problemas identificados em crianças”, no cotidiano da escola. É verdade que o artigo *Diferença da diferença* (A3; Q10: R25a2) teve outro propósito. Sua intenção foi refletir efeitos gerados pela ‘dicotomização das socializações’ identificadas “na postura geralmente assumida pelos educadores, que consiste em *trabalhar* a criança *apesar* da família, excluindo assim toda e qualquer possibilidade de cooperação” (PROFICE, 2002, p. 2). Mas, bem que poderia tratar-se do debate direcionado à participação da família popular nas decisões políticas da vida pública. Neste caso, criatividade estaria atrelada a uma dimensão tanto teórica sobre o processo de socialização infantil quanto das metodologias de ensino em que pese o debate sobre educação popular. A diferença alimentada por Christiana Profice, assim como o simulacro definido por Gisele Gallichio, juntam-se, aqui, como argumento de esperança crítica, mediadores da semântica associada à criatividade como instrumento de libertação.

Mais uma vez a contribuição de Edwiges Zaccur (2002), agora discutindo contrastes entre escola tradicional e escolas do MST, melhor dizer, atividades de pesquisa, ensino e extensão em escola e o pensar fazer educação no MST, disponibiliza elementos que demonstram o sentido de criatividade como ato político em educação. Em seu artigo, criatividade foi termo que esteve condicionado à “possibilidade criadora” (A4; Q17: 18), ao “poder de criação” (A4; Q17: 19) de homens e mulheres no exercício de sua capacidade crítica no enfrentamento das formas de discriminação contra a mulher, o negro, estigmatizados pela história colonizadora do Brasil. Suas palavras apontam criatividade sugestionada por barreiras, formas de trincheiras com que a condição sufocada de

professores(as) no exercício de sua função apresenta-se como resistência à adversidade do cotidiano da escola pública. Escreveu a autora:

Talvez para acompanhar a escola, tenhamos que reaprender *a ouvir com o coração*, a sentir de que mágoas está povoado o cotidiano da escola, compreendendo que a exemplo dos meninos que não podem perder mais nada, também as professoras e professores vêm sofrendo tantos e sucessivos golpes que já não podem perder mais nada: o poder de reprovar, o poder de ditar o que se deve ler e o que será cobrado. Ameaçadas com sucessivas perdas, põem-se na defensiva. É como se, de antemão, soubessem que tudo o que disserem será tomado contra elas (ZACCUR, 2002, p. 15/ênfase da autora).

Então se calam, criam barreiras, defendem o pouco que lhes cabe – a sala de aula, como última trincheira (A4;Q17: 20).

Reinventar eoa como atitude indispensável à práxis libertadora. Criando e recriando o mundo e as coisas, homens e mulheres vão se descobrindo no próprio processo de criação de resulta a recriação de si mesmo. Neste sentido, criatividade é ato político de que a educação popular não pode abrir mão. Exige, dos homens e das mulheres, pensamento e atitude responsável com o coletivo popular; ação criativa coerência crítica e ética com a vocação humana de ‘ser mais’ coletivamente.

Noutro sentido, mas não se afastando da relação que une todos os artigos da Reunião 25, o debate sobre pesquisa em educação popular (A3; Q10: R25a8), sobre mídia e educação (A3; Q10: R25a9) se cruza com *uma leitura sobre o campo de ação das classes populares em tempos capitalista* (A3; Q10: R25a7). Mais uma vez as reflexões orientadas à educação popular foram formuladas tomando a dialeticidade exclusão-inclusão, poder público-intervenção popular, ‘desenvolvimento das forças produtivas’-relações sociais de exploração. As críticas assinaladas denunciam o ‘campo de ação’ de educadores comunitários, como campo também de pesquisa, subdividido por dois movimentos que se espalham por entre as relações de sociabilidade de educadores e comunidade:

aquele que empurra as pessoas para *dentro*, para a condição subalterna de reprodutores mecânicos do sistema econômico, reprodutores que não reivindicam, nem protestem em face das privações, injustiças, carências; e aquele que gera a interpretação crítica e a ação dos chamados *excluídos*, isto é sua participação transformativa no próprio interior da sociedade que exclui (MARTINS Apud CUNHA, 2002, p. 1/ênfase da autora).

Por um lado, a perspectiva de mundo sobressai como lugar de exploração, por outro, como espaço de luta. Neste último sentido, sabendo-se explorados(as) homens e mulheres se colocam como sujeitos revolucionários, cuja base do movimento de suas ações exprime condição da busca pela libertação coletiva. Mais uma vez, da interpretação dos textos, pode-se

perceber a dialécticidade atribuída à criatividade. Das relações que o ser humano elaboram emergem os sentidos da ação criativa favorável à exploração e, em posição contrária, criação apresenta-se mediada pela dimensão crítica cuja dinâmica converge na direção da busca coletiva de ser mais.

Assim, o processo orientado pelas socializações apontado por Marize Cunha, na medida em que as iniciativas assistencialistas de atendimento das classes populares começam a ser confrontadas com novas práticas, menos paternalistas, “no âmbito dos processos de inclusão precária que trazem novas imagens de desigualdade e pobreza, fazendo crescer os desafios das populações empobrecidas” (CUNHA, 2002, p. 10) abrem-se oportunidades favoráveis à reinvenção de novas e variadas ações coletivas (A4; Q17: 43) a serem compartilhadas.

Transitando por dentro deste mesmo conflito – exploração da força de trabalho das classes populares, exclusão do povo aos direitos políticos, civis e sociais -, *A cor e o gênero dos perdedores: lições das fotografias dos jornais sobre o povo e para o povo* (A3; Q10: R25a9) analisa imagens fotográficas de jornais na busca da identidade pedagógica com que regula a opinião pública.

O ponto de partida da pesquisa foi a interpretação de que a imagem identificada pela imprensa sugere educação ora como vilã, ora “como salvadora, quando o assunto é o progresso do país” (SCHMIDT, 2002, p. 1). Imagens que trazem à tona questões como desenvolvimento social, cidadania, tecnologia e, com elas condicionam símbolos aos problemas de raça, gênero, desemprego, falta de escolaridade, acesso à universidade. Por meio do jornal perpassam ideologias submersas num jogo de forças e imagens em que se instauram intencionalidades políticas condicionando leituras menos críticas a um estado de dominação. Mas, também, e noutra direção, há imagens que tramitam questionadoras, provocativas ao modo de pensar problemas sociais inerentes aos contrastes das realidades fotografadas.

A imagem como instrumento educativo, dependendo da dimensão em que esteja inserida tanto pode forjar aparências, iludir a interpretação da realidade fotografada, como, em situação oposta, pode servir de elemento investigativo, objeto de interpretação e recriação. A escolha pelo direcionamento pedagógico da imagem transita como opção política que, no caso da educação popular, se expressa como exigência ética. A mídia, como espaço de cultura é lugar de criação de tantos homens e mulheres quanto a ela tenham acesso. Conseqüentemente, para a mídia transitar como instrumento democrático de criação e recriação, pressupõe políticas públicas capazes de ampliar os espaços de leitura e interpretação da própria mídia.

Caso contrário, tratar-se-á de mais um elemento de dominação constituído na contradição desenvolvimento social e econômico.

Referindo-se ao lugar da escola na relação educação e mercado, um dos vários temas que nos possibilitam pensar as diferenças sociais no ritmo das desigualdades, as palavras de Saraí Schmidt (2002) podem exprimir crítica ao modo de estar no processo criativo em educação cuja dimensão seja a popular:

percebemos que a escola, assim como regula, é também regulada. Em outras palavras, conforma e é conformada. Observa-se uma espécie de *conformação* de pessoas de acordo com as necessidades da lógica social regida pelo mercado (SCHMIDT, 2002, p. 13/ênfase da autora)..

Nesse sentido, o papel da mídia tem sido fulcral, criando e reproduzindo ansiedades, sonhos e desejos(A4; Q17: 58).

A mídia reforça esta imagem da escola adequada, sob medida para a busca constante do sucesso individual e do progresso social. A educação é apontada como uma forma de garantir a eficiência da economia (SCHMIDT, 2002, p. 13).

Esta competência da educação é criada e multiplicada pela mídia, associando educação à progresso, onde todos terão acesso a mais bens sociais (A4; Q17: 59).

A Reunião 25, ressaltando a discussão sobre pesquisa tomou a mesma direção que aquela já verificada nos encontros anteriores da ANPEd/GT-06. A diferença está na forma como a pesquisa foi identificada. O artigo escrito por Sandra Petit (2002) propõe o modelo de pesquisa desenhado por Jacques Gauthier, a ‘sociopética’. Método que “tem o mérito de valorizar o prazer e a criatividade na construção coletiva do conhecimento” (A4; Q17: 43), teve origem fundamentada ‘na obra *Pedagogia do oprimido* , na análise institucional, no Teatro do Oprimido de Augusto Boal e na escuta sensível mito-poética de René Barbier’ comenta a autora. Por estas condições, a ‘sociopoética’ penetra nas relações humanas como trilha nunca pré-determinada, aberta ao acaso e ao inesperado. “Aberta à criatividade do grupo e dos indivíduos, aberta à poética da vida” (A4; Q17: 44); “cria dispositivos para que as pessoas alvo da pesquisa” (A4; Q17: 45) possam ter ampla atuação na criação de conhecimentos e na elaboração da pesquisa.

De acordo com a autora a ‘sociopoética’, ao exemplo da pesquisa-ação de Paulo Freire, incentiva a produção, tomando como orientação temas geradores, contudo, o faz “numa linguagem simbólica e criativa que permita ultrapassar a simples dimensão consciente e fazer emergir também a intuição e os referenciais não meramente racionais do grupo de co-pesquisadores” (A4; Q17: 46); acredita que seja do “reconhecimento da insuficiência da razão como principal critério de validade científica que surge o desejo de criar outras práticas e

posturas na pesquisa” (A4; Q17: 48); “busca entender, ou seja vivenciar para entender, o momento criador, tanto do saber como das ilusões” (A4; Q17: 49).

Neste contexto, a criatividade no processo da pesquisa se identifica com as nuances da análise qualitativa dos temas geradores, oportunizando co-participação de ações criativas que se cruzam, nem sempre concordantes, mas sempre como desafios.

Reunião 26: Novo governo. Novas políticas? (2003)

Dezesseis artigos marcaram a Reunião 26. Ao exemplo do que se verificou nas edições 24 e 25, todos os textos fizeram emprego do termo criatividade. No entanto o fizeram motivados por diferentes objetos de interesse de estudo. Alguns tomaram a relação educação popular e escola como campo de análise da pesquisa. Entre estes, temas como participação popular e criação do projeto pedagógico (A3; Q11: R26a16); cotidiano escolar e discurso pedagógico (A3; Q11: R26a14), violência sexual, espancamento, abandono e superação da violência escolar (A3; Q11: R26a1); interação escola-família na mira da (re)significação de procedimentos de ensino (A3; Q11: R26a4) se constituíram problemas de pesquisa, espaços em que a crítica emerge assinalando contradições político-sociais na defesa da cidadania e respeito à vida.

Para outros(as) pesquisadores(as) a escolha de seus temas tomaram outros rumos que o da escola pública. Todavia, a abordagem política atribuída nos textos expressa mesma característica que tem condicionado reflexões em educação popular. Engajados na busca permanente de argumentos mediadores à superação de desigualdades e discriminação, os artigos apresentam elementos que nos conduzem a afirmar a necessária presença dos fundamentos e princípios da educação popular no cotidiano da educação nacional. Temas que tratam a diversidade de realidades brasileiras no cotidiano das classes populares. *Escola e direito à cidade* (A3; Q11: R26a13); escolarização de povos indígenas (A3; Q11: R26a9), educação e cultura ao modo de *Mestres de caixa e viola* (A3; Q11: R26a6), debatem relações, discursos, imagens de sujeitos vitimados(as) pela história colonizadora que predomina, ainda hoje, nos vários cantos da sociedade brasileira.

Se, de um lado, criatividade foi termo utilizado para designar a força produtiva de profissionais da educação lidando contra a precariedade de condições para o desenvolvimento da prática pedagógica com crianças (A4; Q18: 99), no exercício da cidadania através da criação de oficinas sobre a cidade que se tem e que se pensa superar, de outro lado, pode-se associar criatividade à capacidade humana de produzir cultura (A4; Q18: 37 e 38). Neste

sentido, a criação de novas culturas tem implícita a apreensão de saberes que vêm sendo reproduzidos de geração em geração, culturas que permanecem e que possibilitam a subjetivação para o diferente, o novo. Este aspecto, aliás, faz da educação um espaço aberto à crítica, à criação de “uma ação pedagógica diferenciada, [com a qual fosse possível] interferir nessa realidade de subordinação e de ausência de direitos” (A4; Q18: 34/adaptação nossa).

Educação escolar Guarani no Rio Grande do Sul: a política pública em movimento (A3; Q11: R26a9) exprime o jogo de forças produzido pela antinomia desenvolvimento do capital e políticas públicas favoráveis à democratização dos direitos humanos. Criatividade tanto foi termo utilizado como expressão crítica na luta pela participação no processo de decisão na vida pública, preservando a cultura local dos povos indígenas – ‘Inúmeras entidades foram criadas e estão sendo geridas autonomamente pelos índios, congregando, de forma múltipla, setores indígenas em torno de suas lutas pela preservação cultural, afirmação étnica e implementação de políticas públicas’ (A4; Q18: 53); “criação de escolas diferenciadas para atender a diversidade social e cultural e a solicitações de movimentos sociais” (A4; Q18: 55) com a “presença de professores indígenas atuando nas escolas” (A4; Q18: 57) -, como, de outra maneira, criatividade esteve associada aos mecanismos de exploração, de massificação indígena impondo escolas de brancos para índios – “a criação de escolas para os índios e a integração dos mesmos na sociedade branca como mão-de-obra barata e desqualificada” (A4; Q18: 51). É verdade que este foi registro da travessia histórica das relações de políticas públicas durante a primeira década do século passado, no entanto, apresenta-se como condição do ‘ideário positivista’ que condicionou as relações de poder daquele tempo, numa época de criação da constituição nacional. Neste caso, criatividade foi assinalada por Bauman (1998, apud BERGAMASCHI, 2003, p. 5), como “destruição criativa” (A4; Q18: 52).

Este aspecto, cuja marca determinou formas de violência no processo de colonização da história da cidadania no Brasil, se trazida para o cotidiano da escola pública, não se fará tão estranha sua interpretação. A condição de ‘diferente’ de índios, negros, pobres, de mulheres e portadores de deficiência, fazem de todos(as) categorias da exploração e abandono. No caso da escola pública, criatividade foi palavra muitas vezes associada às “relações entre a violência e o seu pertencimento às camadas populares, favelados, negros, desempregados” (A4; Q18: 1). Por isto mesmo, num esforço de superação destas diferenças, a educação popular demarca sua atualidade, sua necessária radicalidade na busca de estratégias mediadoras à transformação desta realidade denunciada – de acordo com Ghiggi (2003), questionando a permanência do “popular na modernidade brasileira”, a educação pública,

sugere a “não diferenciação do *público* e do *privado*” e a “exclusão da zona dos direitos da maioria da população” (GHIGGI, 2003, p. 2) como indicadores históricos que fizeram da educação popular uma realidade ainda necessária.

De maneira especial, referindo-se à ‘reinvenção de saberes’, aos ‘indícios inesperados’, como característica faltante na atitude de muitos(as) pesquisadores(as), o artigo escrito por Gonçalves (2003) aponta a curiosidade, a habilidade de indagar sobre situações por muitos(as) despercebidas, de “ver o que outros não puderam ver” (GONÇALVES, 2003, p. 2), como condições necessárias à postura crítica e criativa, indispensáveis à formação de pesquisadores(as) em educação. Daí que lidar com a pesquisa abordando temas da violência, em qualquer um de seus aspectos (sexual, contra crianças e jovens, mulher, homossexuais), aos que se relacionam com as situações de abandono, da prostituição, do tráfico humano, das drogas, da miséria, da fome, do racismo implica em postura radical de “investigação aberta ao novo” (Ibid.), ‘as surpresas’ percebidas no inacabamento do existir humano.

A pesquisa em educação popular não pode, sobre pena de negar-se a si mesma, render-se à obviedade das aparências, das camuflagens do fenômeno investigado. Requer atitude de amorosidade na relação com o objeto da investigação, reconhecendo o homem a mulher popular como gente, jamais coisa. Requer “imaginação criadora” (A4; Q18: 45), “capacidades humanas inventivas, criativas” (A4; Q18: 46) orientadas por uma vontade política solidária à criação de ações favoráveis à superação das desigualdades e injustiças sócias.

Com Nadir Azibeiro (2003, p. 1) a pesquisa em educação escolar (pública) precisa investir na análise dos significados de uma educação delimitada pela dimensão de cidadania plural, que pensa a prática pedagógica considerando “a pluralidade de culturas”, a democratização do “acesso e permanência na escola das crianças e jovens das classes populares, [...] “o *empowerment* das populações de periferia”. Sua pesquisa propondo a *desconstrução da subalternidade* (A3; Q11: R26a15), que impede a autonomia das gentes, propõe, igualmente, relações humanas constituídas de ‘reciprocidade’, de ‘transgressão’ responsável, de ‘tomada de posição’, modo pelo qual o diálogo torna-se uma realidade possível e fundamental à educação popular. Isto significa, escreveu a autora, “*inventar* uma outra perspectiva epistemológica, que ao invés de operar por oposições e exclusões, *esgarce-as* até seu limite máximo, provocando a emergência de novas conexões e interações” (A4; Q18: 117/ênfase da autora).

De acordo com José Zitkoski (2003) cabe à educação popular este desafio, o de “construir novas alternativas que transcendam as formas tradicionais ou modelos tradicionais de organização social” [...] “um novo projeto de sociedade emancipada, verdadeiramente

democrática e cidadã” (ZITKOSKI, 2003, p. 1). Neste contexto, o autor traz para suas reflexões a categoria diálogo, a dialogicidade, com a qual as relações humanas podem ser explicadas por uma interpretação dialética da existência humana. Apoiado na ‘razão dialógica’ de Paulo Freire, interage com a idéia de que a comunicação verdadeira seja uma forma fecunda à criação de um “*novo sentido* para a vida humana em sociedade” (ZITKOSKI, 2003, p. 11/ênfase do autor), sentido este motivado por “uma *razão de ser* que vai muito além das relações opressoras e alienantes hoje existentes em níveis intoleráveis pelo bom senso” (Loc.cit/ênfase do autor).

Com Jürgen Habermas, José Zitkoski (2003) reafirma a comunicação necessária à criação de “uma nova racionalidade, essencialmente crítica e emancipatória frente à herança sociocultural e os desafios de transformação da realidade social” (Ibid.). Entre Freire e Habermas, o agir criativo tanto está orientado ao modo humano de apropriando-se de sua vocação ontológica de ‘ser mais’ (A4; Q18: 42 e 43), como de recriar, critica e radicalmente suas relações com o mundo e as pessoas. Expressa, também,

um conjunto de saberes como *pano de fundo* e/ou referência primeira para compreender a própria existência humana. Esses saberes originários constituem o *Mundo da Vida*, enquanto fonte principal de recriação e produção dos sentidos humanos para a vida em sociedade (A4; Q18: 43/ênfase do autor).

Sob outra abordagem, no entanto não se afastando do debate político da educação popular, Maria Barros (2003) refere-se à ‘noção de liberdade’, modo pelo qual a vida em sociedade transita dialeticamente movida por princípio ético da dignidade humana.

A dinamicidade da educação popular que requer diálogo como instrumento de libertação, maneira de (re)significar as relações humanas, criando e recriando novos modos de subjetividade (A4; Q18: 67 e 69), aposta na criação de *uma outra política das práticas pedagógicas* (A3; Q11: R26a11) fundamentada na crítica, “na invenção de novos modos de pensamento e ação” (A4; Q18: 66), na “subjetividade comprometida com a **invenção** de novas possibilidades de vida” (A4; Q18: 70). Diferente de práticas tradicionais que fixam a aprendizagem em modelos de repetição, a dimensão política da educação popular pressupõe uma pedagogia de incentivo à transformação, ao fazer autêntico, criativo. Não privilegia a memorização de saberes ditados, mas expõem os alunos à condição de sujeitos em aprendizagem, criadores e recriadores na apropriação do saber (A4; Q18: 71 e 72).

Nesta direção, Maria Barros (2003) adota a ‘Autopoiese’ de Maturana e Varela para criticar as intervenções pedagógicas com ênfase na cognição, forma vital da aprendizagem escolar. Em sua opinião, “a cognição não se reduz aos processos de reconhecimento, mas é,

principalmente, invenção do sujeito cognoscente e do mundo conhecido. A cognição tem potência inventiva” (A4; Q18: 74) com a qual homens e mulheres se envolvem nas relações que elaboram, aprendendo a viver no mundo, com o mundo não determinado *a priori* (A4; Q18: 76), mas inventado, re-inventado na historicidade de cada um(a), do coletivo.

Por conseguinte, a política pedagógica de que se apropria a educação popular, superando as estratégias tradicionais de educação, exprime “a possibilidade de autonomia e criação” (A4; Q18: 77), “supõe escolhas, criação” (A4; Q18: 80), “movimentos de insubmissão” (A4; Q18: 81), “que, ao recusarem os modos prescritivos em educação, podem usar novas possibilidades de luta nesse campo, que resistem às estratégias de massificação e controle da criação” (A4; Q18: 82).

Este aspecto pode ser reforçado pela preocupação de Danilo Streck (2003) ao discutir a agenda da educação popular no Fórum Social Mundial (A3; Q11: R26a3), forma que reivindica a participação popular nas decisões políticas da vida pública, questão esta que já havia introduzido na Reunião 24, e que agora a expande propondo contribuição dos fundamentos político-filosóficos da educação popular, apropriados na luta contra as opressões e meios de exploração do capitalismo moderno, debate ampliado da educação. Sua opção se deu pela compreensão que fez sobre a importância do debate sobre educação popular ser ouvido e ouvir por tantos e tantas homens e mulheres que transitam com outras iniciativas em educação. O Fórum se constitui, na fala do autor, em lugar “onde a educação se encontra misturada com inúmeras expressões da vida, que se pode reinventar a pedagogia como um dos meios para sonhar e criar este outro mundo” (A4; Q18: 24), destacando “a criação de um imaginário comum, capaz de abrigar uma grande diversidade de projetos” (A4; Q18: 23).

Criatividade assinalada pela expressão política da educação popular não pode ser outra que não aquela em que a participação popular crítica assume-se como luta contra as dicotomias teoria/prática, escola de brancos/escola de negros, de índios, cultura de elite/cultura popular. Participação popular, uma vez orientada pelos fundamentos e princípios da educação popular, precisa transcender a esfera dos contatos, para constituir-se em espaço de criação (A3; Q11: R26a10), recriação dos movimentos sociais inseridos no encontro permanente com o processo de libertação humana dos modos de opressão.

Na opinião de Antônio Souza (2003), escrevendo sobre *Educação pública popular: uma análise sobre novos parâmetros de ação estatal* (A3; Q11: R26a2), “democracia, participação popular, emancipação humana, bem-comum, são expressões e valores que, em função do uso interessado e ideologizado, ‘desgastaram-se’, tornaram-se ‘fora de moda’, ou foram abstraídos em seu sentido etimológico e político” (SOUZA, 2003, p. 3), o que vai

intensificar, ainda mais, a consciência sobre a necessidade de reação, de indignação fortalecendo iniciativas de resgate conceitual da politicidade destes termos.

Com isto, a crítica às estruturas de poder estatal indica a centralização das decisões como:

processo autocrático que prescinde da participação popular e desconsidera a necessidade de construção democrática dos projetos educacionais e ou de desenvolvimento social, portanto, desconsidera a necessidade de preparação ou criação das pré-condições que garantiriam um processo participativo e democrático, envolvendo todos os segmentos da comunidade (A4; Q11: 18).

Desta maneira, o debate sobre educação popular, motivado pela radicalidade crítica aos modos de opressão, no Brasil atual, se mantém necessário, é prática fundamental na formação de novos profissionais em educação, militantes políticos comprometidos com a solidariedade humanizadora. A criatividade, neste contexto, como expressão ética humana, exige produção criativa libertadora.

Reunião 27: Igualdade e diversidade: possibilidades e tensões (2004)

Treze artigos foram apresentados na Reunião 27. Como nas últimas três edições, o emprego de termos associados à criatividade (ver Quadro 22) demonstrou diversidade de sentidos e variedade conceitual condicionada aos temas específicos abordados por cada um dos textos.

Entre as escritas dos(as) pesquisadores(as) foi comum a identificação de criatividade condicionada à criação de movimentos, instituições, como transitou, afirmando dialeticidade nas relações humanas. Aqui, criatividade foi termo associado às dimensões políticas ora detentoras de características mais conservadoras, autoritárias, ora mais transformadoras e democráticas.

Com o título *Professores-índios e a escola diferenciada/intercultural: a experiência em escolas indígena Kaiová/Guarani no Mato Grosso do Sul e a prática pedagógica para além da escola. Um estudo exploratório* (A3; Q12: R27a1), o debate sobre formação de professores-índios reacendeu críticas referentes à ‘multietnicidade’, à pluralidade e diversidade de comunidades indígenas, aos desafios da produção de conhecimentos e sua sistematização, à seleção de conteúdos e organização curricular, entre outras. Discutiu as políticas públicas e a trajetória histórica dos avanços e recuos sobre a forma de lei em contraponto aos problemas e reivindicações dos povos indígenas brasileiro. Decerto, a tônica

das reflexões ecoou como direito à voz, à autonomia de decisões sobre a criação de escolas com currículos integrados pelas culturas locais e respeito às tradições de cada uma das aldeias, comunidades indígenas. Sobre isto, a criação do Projeto Ara Verá expressou a esperança crítica de professores-índios em construir experiências revolucionárias de formação de novos professores-índios. Experiências reinventadas na luta pela libertação, pela ressignificação de conhecimentos forjados pelas práticas pedagógicas de modelo tradicional.

A criatividade assinalada no texto possibilita identificar a luta indígena por uma educação de qualidade, definida pela diversidade de culturas indígenas que, não sendo negação de valores da ‘educação de brancos’, seja respeito à interculturalidade dos povos indígenas. Este aspecto pode ser percebido nas palavras da pesquisadora referindo-se aos sentidos possíveis que o Projeto Ara Verá despertara entre os professores-índios sobre um ‘ensino intercultural’:

Se por um lado esta inter-relação, enquanto método, criava em todos os envolvidos com o Projeto, a expectativa da reelaboração, da possibilidade de síntese, da compreensão das ambivalências, também, por outro lado, o encontro dos saberes criava a expectativa do reconhecimento da diferença, amadurecendo identidades, propondo ajustes, tolerância, compreendendo metáforas (A4; Q19: 4).

Entre tantas outras *aprendizagens* acontecidas neste Curso as mais significantes parecem ser: - a instrumentalização metodológica e cognitiva para uma permanente necessidade de investigação, de elaboração, de sistematização de novos conteúdos; o desejo de estar realizando a antropologia de si mesmos, de seu povo; a atitude de ressignificar os chamados conteúdos universais (cristalizados pela cultura escolar ocidental); a autonomia para a elaboração e invenção de projetos pedagógicos e materiais didáticos próprios, particularizados: reinventando a didática (A4; Q19: 5).

A ação criativa, sob este viés, denota radicalidade, postura crítica diante dos meios de opressão dos modelos educacionais de origem colonizadora na história da educação brasileira. Pensando o índio como sujeito histórico, produtor de culturas, capaz de criar e recriar a si mesmo e o mundo com as relações que elabora e participa, mas, também, como gente explorada, pode-se apreender os contextos de suas reivindicações e lutas como expressão da educação popular. Neste sentido, a criatividade presente nos discursos e práticas pela libertação e exercício da cidadania indígena pouco vai diferir de todos os discursos e práticas constituídos no âmbito dos movimentos sociais de negros, mulheres, homossexuais, favelados, moradores de rua. Ou daqueles(as) que, menos organizados, são marginalizados pela condição diferente em que se encontram: criança, jovens abandonados, violentados sexualmente, deficientes.

A discussão sobre criatividade e ação criativa nas reuniões da ANPEd/GT-06, e na 27^a, em particular, exprime caráter essencialmente político contra as práticas de opressão e

dominação. Seja qual for sua especificidade de campo de intervenção, a razão que une todos(as) faz da educação popular uma realidade ainda necessária.

A fala escrita de Nadir Azibeiro (2004) vai ilustrar esta dedução. Seu artigo, *Qual o jeito do GT 06? Uma incursão em busca de pistas* (A3; Q12: R27a11), diferente de todos os outros, guarda uma especificidade do processo criativo recorrente da educação popular: o ‘eu’ criador, a criação como ação da pessoa humana que, criando, reconhece que sua criação é síntese, decorre de sua história e de outras histórias transformadas em ação criativa de sujeito. Já na introdução do texto, a autora marca sua presença no GT-06 condicionada pela habilidade de ressignificação de sua participação no debate sobre educação popular. Afirma sua presença mediada pela apreensão de saberes formulados por semelhantes “que vieram a se constituir em companheir@s de caminhada e em interlocutor@s importantes para a constituição de [seus] próprios caminhos” (AZIBEIRO, 2004, p. 1).

Como expressão de sua criação, de sua inquietação crítica, a travessia pelo ‘jeito do GT-06’ disponibilizou reflexões sobre ‘marcas’, ‘pistas’ que exprimem certo modo de estar dos(as) pesquisadores(as) em educação popular, no caso da ANPEd. Ao mesmo tempo, poder-se-ia pensar numa articulação entre as ‘marcas’ que vêm caracterizando o modo de olhar a educação popular e aquelas que condicionam criatividade ao modo libertador de estar nas relações entre diferentes.

Neste sentido, ‘diálogo’ como marca da educação popular, também expressa condição substantiva da criatividade libertadora. Se diálogo em educação popular exige o entendimento da singularidade que há nas diferenças, em criatividade libertadora, o processo criativo não apenas valoriza o diferente, mas reconhece a diferença como ponto singular de onde a criação é uma realidade possível. Diálogo, nesta perspectiva, é ato de criação que pressupõe radicalidade libertadora.

“A busca de pistas, indícios, sinais, é uma das marcas” (AZIBEIRO, 2004, p. 4) presente no campo da pesquisa em educação popular, na opinião da autora. A questão que a torna diferente das formas tradicionais de investigar fatos, coisas, fenômenos, gentes ou ações no mundo das relações humanas, é a condição de, “manifestando-se na insatisfação com o já-posto, já-estabelecido” (Ibid.), possa-se constituir novas maneiras de interagir conhecimento popular e científico (vice-versa), teoria à prática de modo crítico e comprometido como o popular. Trata-se de escolha condicionada pela necessidade de confrontar formas de dominação opressora, repudiando manifestações de discriminação, de privilégios, de atitudes antidemocráticas. Apresenta-se como ‘marca’ que caracteriza a busca de caminhos mediadores à transformação das realidades fundadas no contexto da colonização para a da

‘solidariedade’.

Uma outra marca identificada como característica da educação popular, nos artigos da ANPEd/GT-6, é a dimensão política que considera homens e mulheres sujeitos de relação capazes de participar das decisões da vida pública, crítica e eticamente comprometidos com o coletivo. Criatividade, no contexto da educação popular, é ato político de sujeitos conscientes de seu papel social. Transforma-se em ação criativa mediada pelas utopias emergentes das histórias de resistência, das lutas revolucionárias indiciadas na permanente busca do ‘ser mais’ paulofreireano.

Por outro lado não se reconhece salvadora do mundo, como dicotomia que se apresenta como condição de tudo ou nada, do certo ou errado, do verdadeiro ou falso. A ação criativa libertadora em educação popular exprime os limites das ‘fronteiras’ – condição que “sempre foi muito própria da educação popular” (AZIBEIRO, 2004, p. 9) – da dialeticidade com as quais a prática educativa torna-se um instrumento mediador para a possível transformação social. Motivada pelas palavras de Danilo Streck, a educação popular encontra-se neste espaço-tempo em que o compromisso do educador, dos militantes, dos populares, luta pela “criação de um outro mundo” (A4; Q19: 91) que se faz pela presença ativa “do povo em movimento” (Loc.cit.)

Em outro artigo, *A (in)existência do outro na educação* (A3; Q12: R27a2), apesar da temática encontrar-se situada no contexto da formação de professores, no trato com o(a) aluno(a) surdo(a), o presente texto se trata de iniciativa que, demonstrando contradições entre falas que reconhecem a importância da presença ativa do ‘outro’ no ensino-aprendizagem, e as políticas em educação, vai reforçar as características da educação popular assinalada por Nadir Azibero.

Ao apontar dicotomias entre “discursos oficiais dos setores educacionais [...] e a execução” (DORZIAT, 2004, p. 2) de políticas em educação, a pesquisadora expressa a necessidade do estreitamento das políticas educacionais ao exercício pedagógico necessário à verdadeira aceitação do outro, das diferenças inevitáveis à identificação de um eu-professor(a) diante de um outro-eu-aluno(a). Sugere a superação de outras dicotomias como “posturas extremas que colocam de um lado as pedagogias tradicionais, o seu desprezo pela cultura não acadêmica, a sua rejeição à diversidade, e, de outro, as pedagogias renovadoras, com uma cultura escolar excessivamente vinculada ao criativo, ao concreto e ao prático (A4; Q19: 6).

Mantida esta posição extrema, a escola reforça outras dicotomias ao exemplo do ensino que exclui ou aquele que projeta a inclusão. Em ambas as situações o ensino sugere ideologias formadas nas bases da classe dominante. Não há transformação quando o ato de

incluir permanece estático na reprodução dos mesmos elementos da exclusão. Assim, a orientação escolar que resulta das práticas pedagógicas renovadoras, negando a existência de seu contrário correrá o risco de cair no mesmo equívoco que posições conservadoras em educação têm sido uma realidade.

O olhar atento de professores(as) ao ‘outro’, numa dimensão da educação popular, requer não apenas a aceitação das diferenças contidas nos vários ‘outros-alunos(as)’, exige coerência ética no enfrentamento da diversidade de culturas, etnias, gêneros, como opiniões delimitadas pelas diferentes manifestações do contexto escolar.

Concluindo a pesquisa, Ana Dorziat (2004) reafirma a importância do ‘outro’ nas relações pedagógicas da escola, escreve:

é preciso assumir os múltiplos olhares presentes no ato pedagógico, não só para cumprir as exigências teóricas e legais, mas para proporcionar meios de os alunos se tornarem sujeitos do próprio processo, sendo percebidos, e se percebendo, possuidores de histórias de vida que os constituíram e são fontes de conhecimentos inesgotáveis (Op.cit., p. 15).

Criatividade em educação popular, pela dimensão política que orienta a criação de novas maneiras do fazer pedagógico, não pode se esquivar da responsabilidade social de assumir a presença humana dinamicamente constituída pelos vários ‘eus’ e ‘outros-eus’ em relação, independentemente da condição de surdez ou qualquer outra singularidade do desenvolvimento humano..

Os demais artigos, ora ressaltando reflexões sobre educação popular no campo rural - *Uma história de governo e de verdades: educação rural no RS [1950-1970]* (A3; Q12: R27a12), ora na cidade - *Por que o local? A cidade como campo da educação popular* (A3; Q12: R27a9), discutiram temas que se repetem e se ampliam quando se pensa o contexto histórico conceitual das categorias utilizadas para delimitar o campo de ação e as políticas da educação popular. Neste sentido, o artigo *Educação popular e intervenção comunitária: contribuições para a reflexão sobre empoderamento* (A3; Q19: R27a4), discutindo o modo de intervenção de assessorias que atuam em ONG’s no trabalho com comunidades carentes, reforça a importância da comunicação dialógica como instrumento fundamental à participação popular na luta pela emancipação social, pela redução dos níveis de desigualdade e conclui reafirmando a importância política da educação popular no enfrentamento de problemas metodológicos no trato com a formação de lideranças comunitárias. Aqui, criatividade foi associada ao entendimento de educação no meio rural (A4; Q19: 21), à “criação de um potencial emancipatório” (A4; Q19: 22), “de mecanismos de cooperação, de reciprocidade e

de confiança mútua” (A4; Q19: 24), como forma de se “criar capital social” (A4; Q19: 25, 26, 27, 28 e 31) criando “novas formas de relação entre Estado e sociedade civil” (A4; Q19: 29).

Diálogo foi categoria discutida em *Perspectivas de diálogo no encontro entre organizações não governamentais e instituição acadêmica: o convívio metodológico* (A3; Q12: R27a10). Semelhante aos demais artigos que trouxeram à tona diálogo como instrumento de comunicação em educação popular, aqui o autor apropria-se da concepção que ressignifica diálogo como “ato de criação e recriação” (A4; Q19: 85) nas relações humanas. Modo pelo qual homens e mulheres se tornam sujeitos capazes de confrontar mecanismos de opressão, a “realidade opressora, em que aos seres humanos é negada sua essência, sua historicidade, seu poder criador” (A4; Q19: 83 e 84).

Estes aspectos da educação popular nos ajudam pensar a cidadania e os direitos políticos, sociais e civis. Contudo, serão justamente as formas de negação dos direitos, maneiras depreciativas da vida humana que fizeram eclodir manifestações populares em educação, criando os fundamentos e princípios da educação popular. *Reinventando o ABC* (A3; Q12: R27a5) é exemplo desta dialeticidade constituída de contrários em jogo de forças. De um pólo os “sem documentos, os sem teto, os sem carteira de trabalho, [...] os sem acesso à palavra escrita” (ZACCUR, 2004, p. 1), noutro pólo a reinvenção do alfabeto pela tecnologia dos ‘cantadores de cordel’, instrumento revolucionário de fazer cumprir o direito de cidadania.

Criatividade, aqui, transitou pelo texto como expressão de cultura de gente aprendendo a se reconhecer sujeito social. Seu modo de pronunciar a palavra, como modo próprio de dizer a vida, é condição que expressa “a tensão entre a ordem, que regula e que é inerente a qualquer código, e o movimento eruptivo aciona a criação e põe em cena um sentido emancipatório” (A4; Q19: 37). Também se pode associar criatividade à condição de gente que, criando certo código, símbolos de linguagem, não permita afirmá-lo analfabeto, ou mesmo analfabeto funcional, mesmo que seu código não se firme na estrutura formal da palavra historicamente construída. De outro modo, criatividade indicou maneira criativa de “reinvenção da escrita, na perspectiva de uma alfabetização funcional” (A4; Q19: 41). Contudo, o que mais vai condicionar a relação criatividade em educação popular, no debate sobre alfabetização de adultos, serão seus constituintes políticos (A4; Q19: 42 a 53).

No contexto da educação escolar pública, o artigo *Educação popular na escola cidadã: em face da violência* (A3; Q12: R27a7), reacende o debate sobre violência e cidadania, delimitando criatividade às ações que levem à superação das normas que regulamentam o acesso e “a simples criação de oportunidades de participação dos alunos em

alguns eventos proporcionados pela escola” (A4; Q19: 71). Criatividade como meio de enfrentamento da violência na escola pública requer atitude criativa mediadora de práticas educativas e pedagógicas capazes de aproximar o(a) aluno(a) da escola, como a escola do(a) aluno(a). Nas palavras de Fernando Andrade (2004):

isto implica na definição de um projeto político-pedagógico que incorre o desenvolvimento de uma cultura pacífica – com um currículo inclusivo do saber do alunado; formador de valores; informador de direitos, deveres e limites; e aberto aos conflitos inerentes à convivência, com espaços e atividades voltados para o debate de problemas e situações direta ou indiretamente relacionados à violência na escola (A3; Q12 R27a7).

Três outros artigos vão dividir as atenções, finalizando o processo de identificação de criatividade em educação popular na Reunião 27. Entre eles, *As redes de apoio social e a educação popular: apertando os nós das redes* (A3: Q12: R27a8), propondo uma (re)elaboração do papel das redes sociais, desenvolvidas com o processo de industrialização, com a Modernidade. Até então, o homem era constituído de natureza, de direitos naturais, com a sociedade moderna, “o homem não tem mais natureza nem direitos naturais, ele só é o que faz de si mesmo e seus direitos são sociais. Desaparece a separação entre *sujeito* e sociedade, o homem se torna um ser inteiramente social e histórico” (RIBEIRO, 2004, p. 2) forjado na produção e relações de poder. Mas, também, em movimento oposto, foi dentro das redes sociais que se ergueram ações de reivindicação de “direito de ser ator”, a estrutura de Estados, a burguesia, até o novo contexto social, no qual “o indivíduo reduzido a não ser nada mais que um consumidor, um recurso humano ou um alvo, opõe-se à lógica dominante do sistema afirmando-se como sujeito, contra o mundo das coisas e contra a adjetivação de suas necessidades em demandas mercantis” (Op.cit., p. 3). É deste cenário que a autora buscou elementos para, refletindo sobre as redes sociais, repensar-lhas a partir da noção de empoderamento (*empowerment*) e educação popular.

Apoiada em Carla Pinto, delimita o processo de empoderamento pelo poder humano, sujeito de criação, de “aumentar a eficácia do exercício de sua cidadania” (A4; Q19: 74). Sobre isto a autora vai articular o potencial humano de criação – que é uma condição de força e poder - aos instrumentos de resistência elaborados para erguer movimentos de sua libertação. Por isto mesmo a educação popular, como instrumento de solidariedade e busca permanente da superação dos modos de opressão, exige do ser humano participação crítica, poder de decisão – modo pelo qual homens e mulheres expressam “habilidade de agir e criar mudanças” (A4:Q19: 75) -, ação criativa fundamentada na ‘ética humana universal’, como

escreveu Paulo Freire. Por conseguinte, criatividade em educação popular pressupõe uma outra maneira de estar nas relações de poder, no caso deste artigo, de organização das redes sociais. E foi este o entendimento da autora. Participação implica revitalizar “o princípio de comunidade no qual a vontade geral tem de ser construída com a participação efetiva dos cidadãos, de modo autônomo e solidário, sem delegação que retirem transparência à relação entre soberania e governo” (RIBEIRO, 2004, p. 4).

A educação popular entre o poder público e uma instituição movimento: três experiências de educação popular em Fé e Alegria SE (A3; Q12: R27a13), avaliando seus meios de educação para a ‘inclusão social’, sobre a demanda de reflexões da ‘instituição e o poder público’, associa criatividade ao modo de recriação de paradigmas (A4; Q19: 96) com os quais seja possível “a criação de espaços para a construção de uma sociedade onde os sujeitos se articulam, fortalecendo-se mutuamente para melhor poderem dar cabo da realização de suas missões, sempre definidas com vistas a poder ajudar na execução de um projeto de sociedade nova” (A4; Q19: 99).

Concepções de saúde e cotidiano escolar - o viés do saber e da prática (A3; Q12: R27a3) ressaltou a relação criatividade e educação em saúde a partir do desenvolvimento da capacidade humana de compreensão, do trabalho com as potencialidades “que realmente queira desenvolver um juízo crítico nos indivíduos e a capacidade de intervir sobre suas vidas e o ambiente, criando condições propícias à saúde” (A4; Q19: 12). Analisando o percurso histórico em saúde, o artigo vai referir-se à criatividade como condição humana de produzir, criar instituições (A4; Q19: 13, 16 e 17), funções de atendimento ao público (A4; Q19: 14), como também ao modo da interdisciplinaridade (A4; Q19: 17 e 18), a criação de “movimentos que propiciem relação entre as mesmas, tendo como ponto de convergência a ação que se desenvolve num trabalho de cooperação” (BORDONI apud LOMÔNACO, 2004, p. 5).

Reunião 28: Possibilidades e impasses para a integração de políticas educacionais e sociais: o caso PROJOVEM (2005)

De todas as sete reuniões selecionadas para demonstração dos sentidos que a ANPEd/GT-06 tem atribuído à criatividade, a edição 28 foi a que apresentou maior número de artigos. Das 25 produções, 5 não puderam ser acolhidas por apresentarem problemas de configuração impossibilitando acesso ao texto. Além destas, o artigo *Explorando fronteiras de manifestações interculturais em percursos educacionais* (A3; Q13: R28a17) foi

desconsiderado para a análise por não ter feito emprego do termo criatividade ou qualquer outra palavra que expressasse sentido e significado associado à criatividade (ver Quadro 22). Registra-se, ainda, que o artigo *Evangélicos, cultura popular e ensino religioso: a escola pública laica pode prescindir desta discussão?* (A3; Q13: R28a9), já comentado anteriormente, não foi interpretado neste momento da reflexão. Sua temática simboliza o debate científico-religioso delimitando criatividade como condição humana.

Desta maneira, a busca por argumentos que demonstre os sentidos que podem ser assinalados na escrita dos textos apresentados na Reunião 28^a ficou condicionada aos 18 artigos restantes.

Entre estes, dois dedicaram atenção à relação educação popular e saúde: *Educação popular e saúde: perspectivas epistemológicas emergentes na formação de profissionais* (A3; Q13: R28a1) e *Educação popular em saúde: a construção de relações dialógicas entre portadores de Diabetes Mellitus e profissionais da área* (A3; Q13: R28a15). O primeiro focalizado na crítica sobre o sistema de relação médico-paciente, interage com o debate referente à criação de ‘novas estratégias’ capazes de influenciar a subjetividade de profissionais e estudantes da saúde que lidam diariamente com situações de miséria, de doença e o trágico encontro com a morte” (A4; Q20: 1). Sobre isto, vai o autor apoiar-se nas experiências com trabalhos de extensão, ao exemplo de Eymard Vasconcelos, identificando relevância na aproximação de estudantes e profissionais do campo da saúde com pessoas populares – “um grande encontro amoroso. Destes que criam um vínculo de tal monta que reorientam todo o viver” (A4; Q20: 2). Diálogo, participação, afetividade, politicidade, prática extensionista, foram temas que transitaram pelo texto relacionando formação profissional em saúde e criatividade ao modo de estar nas relações com o povo em situação de pobreza. De modo geral, criatividade esteve dialeticamente contextualizada na busca de novos caminhos à formação em saúde orientado pelos pares morte-vida (A4; Q20: 3), conhecimento científico-aplicação mecânica, intuição, sensibilidade-crença (A4; Q20: 4), teoria-prática, finitude-inconclusão (A4; Q20: 5, 6, 7 e 8). Sua relação com educação popular, ultrapassando a esfera dos contatos, credita politicidade à formação profissional em saúde quando se pretende estreitar as relações num processo de mútua aprendizagem.

Quanto ao segundo artigo, ‘as limitações ou a ausência do diálogo’ foi categoria central de crítica à formação profissional em saúde, no trato com portadores de Diabetes Mellitus. Tomando a perspectiva dialógica de Paulo Freire a pesquisa vai se utilizar de ‘círculos de cultura’ como instrumento de aproximação dos sujeitos no enfrentamento da doença, ressaltando diálogo mediado por temas articulados à doença, aos cuidados com o

corpo, alimentação, tratamento, além de outros orientados pela maneira de estar com o diabetes, de estar com o outro. “Participação como ato de criação e recriação” (A4; Q20: 54 e 60), criar, “inovar instrumentos e procedimentos de trabalho” (A4; Q20: 55), diálogo como “força criadora” (A4; Q20: 56 e 57), criatividade como forma de expressão de “conhecimentos e sentimentos” (A4; Q20: 58), foram meios com que os círculos de cultura e diálogo possibilitaram ressignificar a maneira de estar no enfrentamento do diabetes, assumindo-se como sujeitos capazes de “criação de oportunidades concretas; iniciativa, voz nas decisões, produção de conhecimento” (A4; Q20: 59), de se organizarem (A4; Q20: 60).

A dimensão atribuída à criatividade, no contexto da formação da saúde, nesta reunião, vai associar-se aos problemas anteriormente identificados como esperança crítica no exercício da prática de profissionais comprometidos em ampliar espaços de participação com o popular.

Participação, aliás, foi tema escolhido para os artigos *Participação popular como princípio político-educativo* (A3; Q13: R28a8) e *Faces (novas) da educação popular no contexto brasileiro atual: A construção do poder popular pela participação* (A3; Q13: R28a13). Em ambos os contextos, criatividade transitou como dimensão política capaz de produzir ações democráticas através da maior abertura do envolvimento da população nas decisões públicas. Na escolar, a crítica aos modelos conservadores, sobre o modo autoritário de controle da subjetividade de professores(as) e alunos(as) forjando mitos sobre a capacidade do homem, da mulher popular tomar decisões na vida pública, marcaram o tom do debate que propõe “pensar a participação como princípio político-educativo”, “como força ativa” (A3; Q13: R28a8) em educação popular. Muitas das expressões utilizadas na relação criatividade e participação se constituíram como criação de meios favoráveis à abertura da escola à comunidade (A4; Q20: 32 a 36; A4; Q20: 31), à solidariedade (A4; Q20: 38) ou à capacidade criatividade (A4; Q20: 39). Há na aproximação escola-comunidade uma exigência político-educativa que integra as explicações epistemológicas de criatividade em educação popular, a participação crítica e coletiva nas decisões do cotidiano educacional.

Isto pode ser reafirmado na fala de Cênio Weyh (2005, p. 1) quando delimita sentido à educação popular: “O que caracteriza a educação popular é esta sua relação estreita com os setores marginalizados da sociedade na medida que reconhece a legitimidade do saber que aí se produz”. A escola produz conhecimento, a comunidade também faz conhecimento. Uns fundamentam suas produções na razão científica, outros no dia-a-dia das comunidades marginalizadas. Portanto, para que a participação se constitua em participação ativamente crítica, precisa-se, antes, que homens e mulheres elaborarem suas relações abertas, uns aos outros, desejosos por atuarem com radicalidade dialógica, modo de fazer comunicação entre

semelhantes.

Pensar a educação mediada por esta perspectiva, orientada pelos fundamentos da educação popular e, por desmembramento, pensar a participação do povo nas decisões públicas (A4; Q20: 47), requer a criação de mecanismos democráticos necessários à transformação social. Requer “oferecer formas inovadoras de despertar para o exercício da cidadania e potencializar transformações na perspectiva emancipadora dos empobrecidos da sociedade atual” (WEYH, 2005, p. 12), “é preciso remontar e renovar os compromissos históricos com a luta por democracia, participação e poder popular” (Ibid.)

Referindo-se ao currículo e prática docente, Beatriz Zanchet (2005), seguindo passos semelhantes aos de Cênio Weyh, adverte sobre a importância de professores envolverem-se com o processo de criação e de decisão, tomando como referência suas experiências, suas práticas pedagógicas (A4; Q20: 43). Este aspecto, tanto vai possibilitar maior aproximação do professor ao conhecimento a ser trabalhado, quanto dispor meios de convencimento para a escolha de estratégias e procedimentos de ensino. Traz conseqüências à relação professor(a)-aluno(a) na medida em que, aberto à participação, se torna o professor sensível à participação do(a) aluno(a). Neste contexto, criatividade advém das provocações percebidas por um e outro em relações de aprendizagem e ensino - “os alunos vão acrescentando criatividade aos textos, a partir das provocações realizadas pelas professoras, elementos da objetividade que circunda seus mundos” (A4; Q20: 44), escreveu a autora.

Além dos debates sobre saúde e participação, outros foram tomando forma, ao exemplo do que se verificou nas reuniões anteriores. Pode-se arriscar o comentário de que a diversidade temática venha se constituindo numa característica do GT-06. De outra maneira, também parece ser verdadeiro afirmar que, mesmo sendo diversificado os temas, sua variedade entre reuniões sugere não apresentar grandes mudanças com o passar dos anos. Se as edições anteriores nos contemplaram com temáticas dedicadas ao debate ente educação popular e saúde, participação, cultura, questões articuladas aos modos de discriminação político-social, e outros como estratégias de ensino, poder, movimentos sociais, políticas públicas, na Reunião 28, não foi diferente.

Já falamos sobre as categorias saúde e participação, no entanto, outros temas foram abordados como cultura, educação indígena, violência, currículo, pesquisa, etnia. Entre estes há aqueles que, pela característica da abordagem, possibilitam um olhar transversal por todos os outros. Este foi o caso de *Educação popular - sistemas de teorias intercomunicantes* (A3; Q20: R28a3). Na ocasião, direcionando reflexões que apontam o ‘itinerário’ da educação popular, o artigo expressa a não obediência aos símbolos detentores de formação de regras

como ponto determinante da investigação em educação popular. Tampouco reconhece “formulações axiomáticas” (MELO NETO, 2005, p. 3) como ponto de partida e elemento da definição da verdade em educação popular. Sua prática, introduzida pela noção mesma do concreto, da experiência, vai sendo tecida ‘por inter-relações’ que se fazem mediadas pela situação e tempo, num movimento “aberto, comunicativo e em condições para comportar novas composições” (Ibid.).

Neste movimento, a pesquisa e as práticas educativas fornecem elementos à elaboração de metodologias, à sistematização de ações submetendo cada passo da descoberta à interpretação crítica, avaliando os resultados, reelaborando as ações. A educação popular, nestes termos, “cultiva valores éticos promotores de atitudes democráticas” (Op.cit., p. 4) pensadas sob a maneira libertadora de superação das injustiças, desigualdades, meios de discriminação contra a vida. Daí educação popular ser fenômeno de expressão coletiva, prática condicionada pela vocação humana de ‘ser mais’ coletivamente. Por isto mesmo, não se pode imaginar educação popular afastada dos princípios de autonomia e libertação. Sua práxis é libertadora. A ação criativa em educação popular, neste movimento de libertação, requer homens e mulheres comprometidos(as) com a transformação social rumo ao exercício crítico da cidadania. Conseqüentemente, criatividade foi termo que Melo Neto (2005) utilizou para referir-se ao modo de fazer educação diferente da educação tradicional. Esteve associado à criação do “MCP, da União Estadual dos Estudantes de Pernambuco, do Diretório Central dos Estudantes da Universidade do Recife [do] Centro Popular de Cultura” (A4; Q20: 15), como, também, expressou subjetividades orientadas pelos ideais de democracia, ao exemplo das práticas desenvolvidas na Usina Catende, interior de Pernambuco (A4; Q20: 18 a 21).

Daí que o debate semântico sobre educação popular se faz mediado pela comunicação dialógica, aquela que pretendeu Paulo Freire e com ele muitos(as) outros(as). Diálogo que se torna comunicação pela atitude aberta ao outro; pela compreensão de que há um ‘eu’ e um ‘não-eu’ em permanente busca de produção de conhecimentos. Um ‘eu’ que se reconhece sujeito na comunicação quando percebe a existência significativa do ‘não-eu’, do(a) ‘outro(a)’ na relação de um(a) com o(a) outro(a).

As conclusões identificadas no artigo *A pesquisa em educação: a produção de sentidos sobre os jovens e a juventude de Novo Hamburgo* (A3; Q13: R28a5), analisando o discurso implícito em notícias da mídia (jornal), considerando a juventude em clima de violência e movidos por um sentimento de resistência e defesa de culturas que pensam ser autor, apresentam-se na mídia como instrumento que tanto pode servir à ideologias dominantes, como, em situação contrária, pode expressar outras verdades. Por isto é que os

“fatos que se sucedem cotidianamente e que são noticiados tendem a (re)criar discursos diversos sobre a juventude e os jovens e, como não poderia ser diferente, sentidos sobre os jovens e a juventude são (re)produzidos e referenciados” (A4; Q20: 22). Semelhante pode ser dito ao emprego de criatividade em *A negociação das identidades/diferenças culturais no espaço escolar* (A3; Q13: R28a6) referindo-se ao modo consensual de criação de identidade por jovens em idade escolar (no caso da pesquisa, em escola particular⁹²). Como culturas que se cruzam, os grupos dominantes tendem a impor formas de relações denominando rigor no trato entre os diferentes e os iguais. Assim, “cria-se um consenso na turma pela normalidade (não ser pobre), manifestado pelos sucessivos” (A4; Q20: 24/ênfase do autor) dizeres fixados pela cultura dominante.

Esta característica articulada à educação popular, ao mesmo tempo em que serve de referência à necessidade de ressignificar a juventude, abrindo novos espaços à participação, serve, também, como denúncia sobre as manifestações de violência contra a dignidade humana e ao exercício da cidadania.

Violência foi tema abordado no artigo *A negação da violência como prática de liberdade: O cuidado de si como estratégia e princípio de uma formação ética* (A3; Q13: R28a25) indicando relação com o modo de pensar e fazer educação libertadora. Sobre isto, o ‘cuidado de si e o conhecimento de si’ foram atitudes condicionadas, pela autora, ao contexto das ações em que o sujeito se assume na autoria de suas ações. Isto é, reivindica autonomia para poder decidir com o coletivo. Esta condição demarca o campo da ação ao modo de fazer educação popular. Fundamentada em Michel Foucault, a pesquisa atribui ao “exercício de pensar diferente, de se permitir ver com outros olhos” (A4; Q20: 127) condição fundamental para a “possibilidade de criação da liberdade e de uma ação política questionadora” (Ibid.), formas de governabilidade, de cuidado com “o governo de si por si e suas articulações com as relações que se estabelecem com os outros” (A4; Q20: 128). A ação criativa não apenas correspondendo ao cuidado que o homem a mulher exerce sobre si, com é influenciada pela dinamicidade de culturas em que os sujeitos se encontram inseridos (A4; Q20: 129). Sobretudo porque a ação criativa é resposta construída das subjetividades com as quais o homem, a mulher criam “novas formas de existência e vínculos; [...] emerge a partir da consciência de si, ou seja, como nos sentimos e estabelecemos relações e conexões com o mundo que nos cerca” (A4; Q20: 130).

A educação popular, expressão da subjetividade do ser humano, pressupõe ação

⁹² Escola particular foi aqui identificado por se tratar de espaço incomum aos estudos em educação popular, o que causou estranheza.

criativa libertadora motivada pela criatividade centrada na pessoa, na opção pelo processo de humanização (A4; Q20: 131). Portanto, conclui a autora, “Trata-se de uma educação que reivindica uma construção do saber com a intenção de desconstruir os processos de subjetivação marcados pelas violências, recriando novos sentidos, novas formas do viver, privilegiando relações baseadas nas diferenças e no afeto” (A4; Q20: 133).

Relações que se fazem na dialeticidade de que tomam parte a violência e a não-violência. Fora deste âmbito, dicotomizando a subjetividade de violência, o processo educacional tende a negar a violência, torná-la uma condição de si mesma. Este aspecto pode explicar, por exemplo, as formas de opressão formalizadas nos contatos de professores e alunos que se negam a pensar a violência como uma realidade a ser superada coletivamente; que acreditam na responsabilidade de governo de si por outros fora de si.

Não foi diferente o discurso traçado em *Educação indígena - uma educação para a autonomia* (A3; Q13: R28a18), isto se pensarmos a partir dos problemas que implicam o controle dominante de pessoas, grupos ou instituições que se utilizam da força de poder dominante sobre aqueles que pretende dominar. Digo, é verdade que o contexto escolar para brancos e ricos não pode ser comparado com a realidade escolar indígena. São situações diferentes e devem ser mantidas em suas diferenças. No entanto, quando se trata de atitudes forjadas pelo autoritarismo, pela força antidemocrática de marcar presença ou território, o problema apresenta elementos de semelhanças. No caso dos povos Kaiowá e Guarani, já comentado em reuniões anteriores, o problema encontra-se no modo como o processo de “integração dos índios à sociedade nacional” (BRAND, 2005, p. 1), via educação escolar, influenciou na perda de território, comprometendo “recursos naturais relevantes para a sustentabilidade e [...] autonomia” (Ibid.), levando a população ao confinamento.

Aqui, criatividade, ao exemplo do que fora assinalado anteriormente, é ato político condicionado ao modo de fazer resistência contra o contexto autoritário e desigual em que povos indígenas foram levados, historicamente, desde as manobras predadoras do colonialismo até as ações governamentais da Nova República (A4; Q20: 73 e 74). Criatividade como ato político indígena, sob a forma de fazer educação, tomando o ritmo ético de valorização de direitos, se impõe por “uma maior aproximação com a pedagogia indígena [...], que privilegia e estimula a experimentação, a observação e a criatividade das crianças” (A4; Q20: 75); “que a criança aprende no dia a dia da aldeia, acompanhando a vida dos pais e mais velhos, imitando, experimentando e criando” (A4; Q20: 76) e, “experimentando, repetindo, recriando e participando, a criança indígena aprende os afazeres do dia-a-dia, tais como cuidar dos irmãos menores, cozinhar, caçar e plantar” (A4; Q20: 77),

conhecimentos que se constituem na própria cultura indígena, em respeito às diferenças; autonomia e liberdade (A4; Q20: 78 e 79).

Ainda relacionando criatividade aos modelos de opressão, *Trabalhando relações raciais com grupos multirraciais* (A3; Q13: 2) foi artigo em que se comentou experiência de curso de formação de lideranças feminina, atentas às “relações raciais, tanto no aspecto de construção das identidades, quanto dos mecanismos legais de combate ao racismo” (SILVEIRA, 2005, p. 1). De acordo com a autora, relacionando racismo e educação às pedagogias que pretendem desenvolver atitude crítica frente ao racismo, antes precisa-se penetrar com profundidade no tema de modo a evitar riscos de permanecer num plano exclusivo das subjetividades. Precisa-se transformar-se em práxis, num concreto pensado cuja dimensão pedagógica esteja centrada nas bases sólidas da cidadania e valorização dos direitos. A ação criativa decorrente desta posição política exige compromisso com a superação dos traços deixados pela escravidão na ‘população negra’ (A4: Q20: 12), assim como seria um engano pensar em avanços no processo de transformação social quando, parte da população, seja ela constituída por negros(as), índios(as), brancos(as), marginalizados(as) na pobreza, no desemprego, sofrem de discriminação contra sua etnia, credo ou cultura. Seria engano acreditar tratar-se de problemas de culturas historicamente consolidadas. Cultura escreveu Sandra Silveira apoiada em Milton Santos, é recriada no “cotidiano vivido de modo distinto, mas coletivamente, por todos e todas” (A4; Q20: 11), portanto, o processo de transformação que se faz na superação de culturas por novas formas de culturas, não se faz sem conscientização crítica dos problemas sociais. Implica,

fortalecer identidades e direitos de todas as pessoas, o que significa combater a privação e a violação de direitos; valorizar a oralidade, a corporeidade e a arte; propiciar a educação patrimonial, e, principalmente, criar condições efetivas para a igualdade básica enquanto pessoas humanas, portanto, enquanto sujeitos de direitos (A4; Q20: 13).

Implica a superação das ‘formas de silenciamento’ “permeadas de valores e preconceitos provenientes da cultura dominante” (MARCON, 2005, p. 3), modo pelo qual “é possível pensar no potencial subversivo das memórias silenciadas há décadas e séculos, incluindo histórias e experiências de mulheres, de negros, caboclos e índios” (Ibid.). Rompendo velhas tradições, memórias de um passado antidemocrático, práticas educativas criadas num movimento revolucionário de criação de novas culturas, vão demonstrar a força de resistência da capacidade humana de superar-se, transformando o mundo e a si mesmo:

Os diferentes movimentos de protesto e de contestação às memórias dominantes,

interpretados pela maioria dos meios de comunicação como desordem e agressão à ordem estabelecida, colocam questionamentos que nos remetem ao papel da memória e ao seu potencial *subversivo*, na medida em que ela cria as condições para fazer *verter de baixo*, novas interpretações sobre o passado com todas as implicações pedagógicas e políticas (A4; Q20: 28/ênfase do autor).

Por este motivo, imaginar criatividade em educação popular pressupõe assumir uma outra maneira de elaborar e participar de relações com homens e mulheres, no e com o mundo. A ação decorrente deste exercício político de estar nas relações, vai exigir de todos(as) tomada de posição cuja decisão transita dialeticamente por forças contrárias que vão condicionar a própria relação. No caso específico da educação popular, a ação criativa que deve prevalecer há de ser, como sugere Melo Neto (2005), sustentada pelos argumentos da crítica, da autonomia, do diálogo, do trabalho, da ética de sujeitos conscientes de seu papel social.

Esta também tem sido exigência apontada por Ana Dorziat (2005) ao articular currículo escolar a *um olhar sobre a diferença dos surdos* (A3; Q13: 20). Aliás, este tema é uma continuidade das críticas que a autora vem formulando com seus estudos. Se antes discutia a '(in)existência do outro', agora, retoma o debate afirmando a necessidade de ressignificar currículo mediado por princípios efetivos de participação de alunos(as), dos sujeitos da aprendizagem. De acordo com a autora, "Para se construir um ambiente educacional realmente atento às diferenças, é necessário criar espaços adequados a que o aluno realize suas próprias elaborações, compartilhe suas dúvidas, suas descobertas, exerça, enfim, sua capacidade de ser agente da sua formação" (A4; Q20: 86). E, fundamentada nas palavras de Paulo Freire, reivindica a comunicação dialógica como instrumento essencial do currículo que se pretende dinâmico, situado e datado a partir da diversidade de sujeitos. "Por meio da ação dialógica que o indivíduo recupera o direito de se pronunciar perante o mundo, criando e recriando novos contextos, sai da cultura do silêncio e descobre que o seu ser, mais do que tem história, produz história" (A4; Q20: 87), descobre-se criador de cultura, sujeito de relações com o mundo e outras pessoas que, como elas, são diferentes. A educação popular conduzida por este movimento, caminha incentivada pelo reconhecimento da cidadania individual de cada um(a) dos(as) alunos(as) e professores(as).

A *filosofia dos educadores sociais de rua: Sociopoetizando a produção de subjetividade* (A3; Q13: R28a23) foi artigo dedicado à afirmação da sociopoética como método de pesquisa integrado aos propósitos de relações situadas por princípios de democracia e autonomia. Com ele pode-se imaginar aproximação com propostas investigativas em educação popular. Dentre os princípios que orientam a sociopoética,

destacam-se aqui, “o papel dos sujeitos pesquisadores como co-responsáveis pelos conhecimentos produzidos” (ADAD, 2005, p. 1), e “o papel da criatividade do tipo artístico no aprender, no conhecer e no pesquisar” (A4; Q20: 90). Semelhante à pesquisa-ação expressa em *Pedagogia do oprimido*, sociopoética é método que se utiliza do diálogo como meio de comunicação, fundamental à escolha dos temas geradores e ao processo de sistematização dos conhecimentos produzidos coletivamente.

Neste movimento de descoberta, a sociopoética disponibiliza condições favoráveis ao exercício criativo e consciente de novos conhecimentos. A criatividade foi termo utilizado pela autora indicando influência do pensamento paulofreireano (A4; Q20: 91 e 92), como, também, expressão das características do método (A4; Q20: 94, 97, 99, 101, 114 a 118), dos objetivos (A4; Q20: 93) e do processo pelo qual a investigação toma forma (A4; Q20: 95, 100 a 113 e 119). Noutra abordagem, criatividade pode ser identificada no texto como resultado das falas analisadas (A4; Q20: 96 e 98).

Se o artigo anterior orientou seu debate à pesquisa, *Extensão universitária à luz da educação popular e da pesquisa-ação* (A3; Q13: R28a19) centrou o estudo na articulação pesquisa-ação como método da investigação em educação popular. Enquanto prática extensionista a pesquisa foi dedicada à formação de estudantes comunitários e universitários com vista à criação de curso que oportunizasse, simultaneamente, aprendizagens de universitários-estagiários, de um lado e, de outro, jovens de uma comunidade local em situação de pobreza. As práticas desenvolvidas foram influenciadas por categorias fundantes da educação popular: diálogo; modo de relação centrado no homem; escolha de conteúdos e objetivos a partir do coletivo; avaliação participativa. O processo investigativo se desenrolou sob a perspectiva da pesquisa-ação, inspirando e consolidando experiências de planejamento das atividades focadas na “denúncia das formas de opressão e o anúncio de possibilidades de superação” (VASCONCELOS, 2005, p. 13).

Criatividade associada à prática extensionista, neste artigo, expressa posição política orientada pela crítica ao fazer pedagógico acomodado na estrutura pública de que se valem as práticas alienadas. Diferente de ajustamentos, a prática criativa e criadora de novas práticas, no exercício extensionista, aqui, sugeriu dinamicidade participativa da comunidade local no processo de criação e recriação das decisões e ações sob a forma de lidar com o lazer e atividades esportivo-recreacionistas (A4; Q20: 84). Escreveu a autora referindo-se à diversidade de necessidade da comunidade e escolha de prioridades:

Em observações, contatos, conversas e diálogos com pessoas que compunham esses espaços de resistência e superação foi solicitado que centrássemos nossa atenção às

seguintes áreas: educação, saúde, educação sexual, lazer, saneamento básico, produção agrícola e criação de empregos (A4; Q20: 80).

A definição pela área de criação do projeto de atividades, decorrente dos interesses e possibilidades em articular formação dos universitários, dos jovens da comunidade e a realidade local, de acordo com a autora, foi motivada pela possibilidade de continuidade do projeto, abrindo campo de trabalho (A4; Q20: 81, 82 e 85). Este aspecto destaca a condição de promover ações criativas situadas e datadas a partir da realidade percebida pelos(as) envolvidos(as) no processo de criação. A questão que torna a prática expressão da educação popular, neste caso, não é a opção pela participação ao modo dos contatos. Diferente, exprime relações entre profissionais externos com os(as) jovens da comunidade, se auto-promovendo à condição de sujeitos que fazem da criação uma produção coletiva. Transforma a ação criativa em síntese coletiva. E isto se faz com homens e mulheres que assumem, criticamente, pela leitura do mundo, a solidariedade, elegendo o diálogo como ato de criação.

Daí, mais uma vez afirmar que criatividade em educação popular pressupõe uma outra maneira de estar nas relações humanas. Exige solidariedade, participação crítica “nas lutas populares contra a opressão, as desigualdades e exclusão social e educacional” lembra Maria do Socorro Batista (2005, s/p.) ao apresentar o artigo *Educação popular em movimentos sociais: construção coletiva de construções e práticas educativas emancipatórias* (A3; Q13: R28a24).

Esta dimensão teórico-filosófica identificada à educação popular - consequência das práticas educativas oriundas dos movimentos de cultura dos anos 1950- 1960, inicialmente no Brasil - será perseguida pelos movimentos sociais “numa esfera sociocultural, onde sujeitos coletivos interagem, criam espaços de solidariedade, praticam uma cidadania em processo, vivenciam práticas educativas que propiciam múltiplas aprendizagens, reivindicam direitos e que buscam mudar a sociedade em que vivem” (BATISTA, 2005, s/p.).

Como espaço de lutas e reivindicações os movimentos sociais representam dimensão dialética à maneira de pensar e fazer educação com criatividade. A ação criativa exprime radicalidade antagônica dentro dos conflitos gerados na contradição opressão-cidadania. De modo semelhante, a criação como produção criativa libertadora, como resposta sensível às necessidades sociais e políticas de homens e mulheres populares, tem implícita a rigorosidade ética de que resulta a integração de forças trabalhando por um “mundo mais solidário, mais humano” (A4; Q20: 121).

Criatividade em educação, nestes termos, e em acordo com o artigo de Maria do socorro Batista, fundamentada no pensamento paulofreireano, requer liberdade e autonomia

como fundamentos de que não se deve ausentar. A prática educativa em educação popular de movimentos sociais, não pode afastar-se do reconhecimento de que o processo e produto das ações pensadas e elaboradas nos movimentos devem estar orientadas pelo rigor aos fundamentos de libertação com autonomia. A ação criativa, assim, é ato libertador e autônomo. Como se trata de movimento social, trata-se igualmente da compreensão de que a ação criativa não se faz aceita no movimento quando é ação de um(a) homem ou mulher sozinhos. Por conseguinte, a ação criativa que tem origem no homem, na mulher, sujeitos de pensamentos e ações, transcende da ação individual para uma outra cuja dimensão seja coletiva (A4; Q20: 124).

Daí a criatividade pensada e coerente com os propósitos da educação popular, reconhecendo a força individual da criação do homem da mulher, pressupor transformação da idéia-ação centralizada no individuo, pelo reconhecimento da singularidade humana, compreende a ação criativa a partir dos condicionantes que lhe revelam compromisso e responsabilidade com o coletivo.

Ciclos de formação: desafios da teoria pedagógica para as práticas escolares (A3; Q13: R28a14), ao abordar o entendimento de docentes sobre educação ciclada, delimita criatividade associada à crítica ao sistema seriado de educação, modo pelo qual se pensa conteúdos, objetivos e metodologias de ensino homogeneizados pela ordem pré-estabelecida dos conhecimentos eleitos universalmente. Desta forma, “não são observados aspectos relacionados à criatividade na produção de textos e/ou organização de fatos” (A4; Q20: 49), visto que “a criação do conhecimento segue caminhos variados, diferentes, não lineares e não obrigatórios” (A4; Q20: 50), mediada por relações dialéticas e dialógicas. A ação criativa esperada no contexto da educação popular, divergindo de produtos oriundos do exercício pedagógico formalizado na reprodução do cotidiano escolar, vai exigir de quem cria/recria, ação reflexiva, compromisso com o processo de libertação humana. Noutra direção, “muitas professoras sabem que há diferentes modos de tecer/criar conhecimentos” (A4; Q20: 51); que as experiências vivida na escola podem contribuir com a formação de identidades mais críticas e comprometidas com o social, com a construção de cidadanias orientadas por relações democráticas.

Concluindo a Reunião 28, o artigo *Indústria cultural e educação do corpo: notas sobre a presença da capoeira na sociedade contemporânea* (A3; Q13: R28a16) vai alertar para os problemas sociopolíticos que têm conduzido a grande maioria da população ao estado de pobreza, fome, miséria. O artigo nos ajuda a pensar a relação entre o virtual e o real presencial como elementos de indignação frente aos recursos dissimulados a partir, por

exemplo, da atenção que jovens dedicam aos cuidados com brinquedos virtuais. Aborda temas dedicados ao debate sobre superação da ‘fome sem corpo’, distanciando-se da verdadeira fome, aquela que mata milhares de crianças, jovens e adultos em situação de miséria. A capoeira, como jogo, cultura e história fortemente carregada de símbolos e linguagens, foi tema da reflexão possibilitando o debate sobre ‘o processo de mercantilização da educação do corpo, frente às formas de expressão, de educação e pedagogias articuladas à radicalidade étnica e de classes. Criatividade como ato de cultura, como ato político transitou, disponibilizando inquietações referentes ao modo pelo qual adeptos da capoeira abordam aspectos da raça negra no embate com a adversidade imposta pela sociedade no contemporâneo.

De um lado, a ação criativa encontra-se associada à ‘indústria cultural’ fornecendo produtos que têm sido produzidos “para a sociedade para suprir as demandas por ele criado” (A4; Q20: 65), de outro, expressa-se como instrumento de “lutas contra-hegemônicas frente aos mecanismos de sujeição colocados pelas camadas dominantes” (A4; Q20: 70).

Mais uma vez o que se pode perceber é a intencionalidade política atribuída à criatividade quando se pensa sua relação com o campo teórico-filosófico que condiciona os pensamentos e as práticas em educação popular.

Reunião 29: Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos (2006)

A Reunião 29 fecha o ciclo de leitura e análise dos sentidos atribuídos à criatividade pelos pesquisadores(as) que apresentaram suas produções no GT-06 da ANPEd (2006).

Dezesseis pesquisas foram apresentadas, das quais duas delas foram anteriormente discutidas: *O pluralismo religioso e seus conflitos na educação popular: O olhar de educadores* (A3; Q14: R29a7) e “*Você quer o fato científico ou o que eu realmente acredito?*” *O conflito entre religião e ciência nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro* (A3; Q14: R29a12). Em ambos os casos, criatividade ora foi expressão utilizada como capacidade divina, do Criador, sob uma lógica criacionista (A4; Q21: 50 a 52; 77, 79 e 80), ora demarcou a condição humana de inovar metodologias de ensino “buscando coerência entre a prática de educador e os princípios éticos da educação libertadora” (A4; Q21: 55 e 56).

Na relação entre o pensamento religioso e o científico, homens e mulheres aprendem a construir e reconstruir “sistemas de entendimento e explicação do mundo e de sua vida, [...] em contato com suas próprias crenças e explicações dão origem a novas sínteses, que servirão

às classes populares como forma de resistência às pressões do mundo modernizado e cada vez mais excludente” (A4; Q21: 75). Estes aspectos nos levam a pensar a força que lugar e tempo exercem sobre as relações humanas. Se a comunidade é influenciada por fundamentos religiosos conduzindo, alunos(as) a pensarem suas relações mediadas pela perspectiva criacionista, o que se espera da ação criativa é atitude condicionada ao modelo posto. Noutra situação, orientada pela diversidade de saberes que a leitura crítica pode despertar, ampliam-se as possibilidades de que a ação criativa seja condicionada por um ou outro modelo que os introduzidos pela abordagem criacionista, evolucionista ou mesmo pela sociopoiética, tende a reduzir a margem de homogeneidade das interpretações. Com isto, tomando para reflexão os resultados das pesquisas pode-se imaginar a relação de forças que se trava entre criatividade e aprendizagem.

Na atualidade, quando criatividade tem sido alvo de incentivo pedagógico, delimitando ação criativa à condição humana de interpretar, sentir, elaborar idéias e propor soluções múltiplas em fluência e flexibilidade (Guilford, 1967; Torrance, 1967), não se pode afirmá-la como conteúdo da aprendizagem. Mesmo assim, criatividade não se constitui objeto de ensino-aprendizagem. Criatividade assumida como condição inerente a ação humana, como ato de cultura, expressa a necessidade de aquisição variada e diversificada de saberes para tornar-se ação criativa. Por isto, pensar criatividade sob a imposição de um modelo pedagógico que não estimule a diversidade de idéias, o respeito à diferença, à singularidade de cada um(a), seria, desde já, uma prática educativa opressora à criatividade.

Este aspecto pode ser reforçado com a leitura dos demais artigos apresentados. Ao exemplo do que ocorreu com as reuniões 24 a 27, criatividade foi termo utilizado por todos(as) os(as) pesquisadores(as) ao debater educação popular a partir da necessidade de manter, politicamente forte, os discursos e práticas educativas situadas na radicalidade esperançosa da educação libertadora. Neste sentido, o que se percebe é variedade sobre os temas de análise, de um lado e, de outro, a confirmação do papel e propósito da educação popular.

Criatividade, tema extraído no trânsito dos artigos apresentados na 28^a Reunião da ANPEd/GT-06, registra a dialeticidade das produções na medida em que se recusa pensar a realidade fora das contradições humanas. Este aspecto nos habilita pensar criatividade em educação popular como argumento político cuja radicalidade media críticas à sociedade autoritária, antidemocrática. Daí a insistência na tese de que criatividade em educação popular pressupõe uma outra maneira de estar nas relações humanas. Exige criatividade libertadora.

O artigo *Educação popular e “competência” republicana* (A3; Q14: R29a9), traz para

o debate a noção de ‘povo’, entre as ‘vertentes românticas e racionalistas’ em tempo do Brasil Republicano; “defende [...] a idéia de que uma educação minimamente *republicana* precisa saldar aquilo que chamamos de *dívida política*: oferecer aos egressos do sistema escolar público as competências para que cada um alcance um índice social de visibilidade através de sua palavra e de sua ação” (BRAYNER, 2006, s/p.). Precisa, escreve o autor, de ‘competência auto-interrogativa’ (A4; Q21: 63) para aprender a lidar com a diversidade, ampliando o campo de idéias e com elas recriar suas ações. A democracia, mesmo que não exerça relação direta com a competência crítica, sugere abertura ao reconhecimento do outro, do mundo e das coisas como espaço de relações. Daí a idéia de articular criatividade e educação popular, refletindo o contexto da escola pública, permite pensar, igualmente, a ação criativa constituída de valores formadores de postura crítica, de condição indispensável à transformação social.

Esta foi condição apontada nos artigos que abordaram a discussão sobre economia popular, solidária: *Saberes do trabalho e educação popular na coopcarmo: Projeto Lixo é Vida* (A3; Q14: R29a4) e *Educação popular em economia solidária* (A3; Q14: R29a10). O primeiro destaca a importância da força do trabalho cooperativo para a construção de espaços de luta e formação política de trabalhadores(as). Reivindica a presença do trabalhador(a), reconhecendo sua condição de sujeito capaz de produzir, criar “suas próprias representações sobre si, sobre seu trabalho e sobre o mundo” (A4; Q21: 22); presença definida “como força propulsora e de resistência à exclusão [...], possibilidade de criação, de re-invenção, de alternativas” (A4; Q21: 23). De certo modo, esta foi condição desenvolvida no segundo artigo. De acordo com o autor, participação que exige o exercício da ética, do diálogo, da solidariedade, da tolerância, reconhecendo o princípio da igualdade de direitos, confirma “a educação popular como tipo de educação presente e necessária aos empreendimentos solidários populares” (MELO NETO, 2006, p. 1). Na verdade, a educação que se apresenta como alternativa ao modo de produção, que se opõe ao controle do capitalismo, fundamentado “na acumulação do capital, na propriedade privada e no endeuamento do mercado” (A4; Q21: 65), responde pela dimensão popular (A4; Q21: 66).

Daí que a economia solidária orientada por uma especificidade de cultura e trabalho (A4; Q21: 67 e 68) que ressalta a força do coletivo e solidariedade, identifica-se com metodologias fundamentadas no exercício da curiosidade como forma de incentivo à invenção e reinvenção da força produtiva humana (A4; Q21: 71). Ao exemplo do que escreveu Melo Neto (2006), são metodologias que formam uma postura crítica com o trabalhador(a), tal como:

receitas revertidas para a própria cooperativa e para os associados; aprendizagem coletiva de que essa população atingida pode administrar bem os seus empreendimentos; estudo permanente das questões do empreendimento; afirmação da *autogestão* como um caminho social e político para a democracia com a tomada de decisão, rigorosamente, coletiva (A4; Q21: 69).

Com o artigo *Os movimentos sociais cultivando uma educação popular* (A3; Q14: R29a5) Maria do Socorro Baptista (2006) se propôs refletir a relação educação popular do campo e “as lutas, as concepções e as propostas dos movimentos sociais” (Op.cit., p. 1). Conclui que a prática pedagógica desenvolvida tanto pela aproximação com o pensamento educativo de Paulo Freire, quanto pelas metodologias identificadas, se refere à experiência em educação popular cuja característica se expressa com “a experiência de construção coletiva, de gestão compartilhada que perpassa o trabalho, nas diversas etapas e processos organizativos, desde o planejamento até vivência da sala de aula, com a participação ativa de professores e alunos” (BATISTA, 2006, p. 15).

São experiências em educação que devem “incentivar o cuidado com o conjunto da natureza; [...] a criação de novas relações solidárias que respeitem a especificidade social, étnica, cultural e ambiental dos seus sujeitos” (A4; Q21: 29). A criatividade, aqui, constitui-se de elementos do campo, mas também da natureza humana de que se faz necessário ousadia fundamentada na crítica que se opõe aos mecanismos de opressão.

Apesar do artigo *Educação física escolar entre os indígenas Kadiwéu* (A3; Q14: R29a14) referir-se apenas uma vez ao termo criatividade, e de maneira burocrática, o artigo apresenta em seu contexto elementos com os quais o debate sobre criatividade em educação popular pode ser enriquecido. Talvez a expressão ‘nutrir conhecimentos’ seja um dos mais significativos à questão. Sua preocupação perpassa a idéia que articula procedimentos de ensino e a responsabilidade com a etnia e a localidade do povo indígena. Um outro elemento pode ser descrito como característica política no ato da abordagem dos conhecimentos que reúne, de um lado, o conhecimento científico produzido sobre formação do professor de educação física e, de outro, conhecimentos decorrentes da diversidade cultural apreendido do cotidiano indígena. Com isto, pensar criatividade neste âmbito sugere a intencionalidade de ressignificar a relação conhecimento científico e conhecimento popular.

Sobre isto, ao abordar o contexto da prática pedagógica em escola pública, distanciando-se da realidade indígena, o artigo *O saber de mão e mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública* (A3; Q14: 2), não se afasta das reivindicações referentes ao trato com a produção de conhecimentos articulados pela vertente científica e cotidiano. Para Filomena Moita e

Fernando Adrade (2006), o cotidiano das salas de aulas está mesclado por atitudes que, às vezes, se apresentam resistentes ao novo, ao diferente e, focalizam suas ações em práticas repetitivas de ensino-aprendizagem (A4: Q21: 7), noutras vezes, a repetição do processo cede lugar a experiências dinâmicas “estimulando o engajamento criativo de seus integrantes” (A4; Q21: 6).

Semelhante ao cenário indígena, a proposta de ‘oficinas pedagógicas’ foi orientada pelo movimento que promove a sala de aula a um espaço de desafios articulando saberes científicos e saberes populares. Sua metodologia, resgata para a escola pública o trabalho coletivo, a ação criativa incentivada pela força dialógica do fazer junto, respeitando as diferenças, a leitura de mundo de cada um(a), além de reconhecer no ‘poder criativo e crítico’ de alunos(as) e professores(as) a dinâmica necessária à transformação das realidades (A4; Q21: 8 a 11, 13 a 18).

São procedimentos influenciados pelo pensamento de Paulo Freire, motivo pelo qual à criatividade foi atribuído sentido libertador, constituído pela atitude humana mediada pela valorização da pluralidade de idéias e desempenhos, pela criticidade que fundamenta argumentos da busca da autonomia ética.

Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? (A3; Q14: R29a8), debatendo a educação escolar no sistema prisional confronta característica do tipo repressão, ordem e disciplina enquanto papel da escola. Questiona a escola afirmando sua função provocativa, investigativa. Apóia-se em Paulo Freire, pela categoria transcendência, para falar da condição humana de ‘ser inconcluso’, constituído de dinamicidade, de que resultam as identidades constituídas em relações. No caso do homem preso, escreve a autora referindo-se à dimensão existencial paulofreireana, “não se pode deixar de considerar que o homem é inacabado, incompleto, que se constitui ao longo de sua existência e que tem a vocação de ser mais, o poder de fazer e refazer, criar e recriar” (A4; Q21: 58)

Aqui, como na maioria dos artigos apresentados na Reunião 29, mesmo que não tenham explicitado conceitualmente educação popular ou criatividade, fica evidente a posição política que condiciona educação popular e criatividade aos fundamentos e princípios da educação libertadora.

Este aspecto pode ser observado nos artigos que, de uma ou outra maneira, delimitaram sua temática à interpretação da relação educação popular e universidade. A luta pela autonomia e prática de pesquisa, ensino e extensão, articulando saber acadêmico e os produzidos nos movimentos sociais, assim como diálogo e participação foram temas da agenda da pesquisa *Educação popular na universidade e a troca de saberes* (A3; Q14:

R29a1). O acesso à universidade e identidade cultural no debate sobre formação profissional sob dimensão da reivindicação de direitos, do questionamento de atitudes discriminatórias e da criação de uma identidade constituída no confronto de formas de dominação e exploração econômica, foi objeto de interesse que marcou o campo de intervenção da pesquisa. O acesso das *classes populares à universidade: implicações para a construção de sua identidade cultural* (A3; Q14: R29a3) e *Saberes, formação e trabalho pedagógico de educadoras populares* (A4; Q21: 6), delimitam características diversas quanto ao campo das análises. No entanto, convergem na direção da denúncia de maus tratos às gentes e ao mundo disponibilizando produções que nos ajudam pensar educação popular no caminho da superação das desigualdades, das injustiças sociais, da discriminação.

Em ambos os casos, criatividade foi termo utilizado para explicar a subjetividade associada aos comportamentos de resistência no enfrentamento de ações opressoras. Isto pode ser percebido quando se articula ação criativa aos meios de lutas que requerem compromisso social, solidariedade (A4; Q21: 4) às práticas educativas favoráveis à “recriação de sujeitos” e contrárias aos modelos educacionais de orientação colonizadora (A4; Q21: 5), ou às formas de superação de obstáculos forjados no interior das práticas de racismo (A4; Q21: 20), sejam elas de brancos, negros ou índios.

Decerto, imaginar a relação educação popular e o exercício de superação das desigualdades e injustiças, exige de todos(as) entendimento de que “a construção de uma sociedade democraticamente justa e amorosamente solidária depende da criação de condições para que essa e tantas outras transformações ocorram” (A4; Q21: 37). Criatividade, assim, apresenta-se como instrumento de transformação social que pressupõe práxis. Para Lúcia Resende e Martha Scárdua (2006) é de Vasquez o chamado à “práxis criadora, na qual a criação não se adapta ao que já está estabelecido, mas culmina em produto único, em novo modo de criar” (A4; Q21: 38, 39, 41). ‘Práxis criadora’, como condição humana, media invenção, emerge como constituinte da educação popular quando se consolida por princípios éticos na luta coletiva pela libertação. Fora deste contexto, ‘práxis criadora’ confunde-se com tantas outras novidades da inventividade humana.

Concluindo a leitura e interpretação de criatividade nos artigos da Reunião 29 e do conjunto dos documentos selecionados da ANPEd/GT-06, quatro artigos - *Eca, LDB e Educação popular: perspectivas diversas para diversos fins* (A3; Q14: R29a11), *Representações de crianças de zona rural sobre a saúde e o pesquisador: a “grande saúde” e o “grande outro”* (A3; Q14: R29a13), *Reflexões inspiradas pela educação popular sobre a LDB, ECA, MORAL, ontologia e formação para a cidadania* (A3; Q14: R29a15) e *Educação*

no programa de redução de danos: alienação ou práxis educativa (A3; Q14: R29a16) se dividem entre duas temáticas: a questão da educação popular e legalidade no contexto da educação com crianças e jovens e, os estudos em saúde. Ambas as situações têm seus discursos orientados por uma força política centrada no reconhecimento da necessidade de ainda ser atual a exigência das práticas educativas com fundamentos e princípios da educação popular.

Por vezes, criatividade expressa abertura do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no sentido de oportunizar meios legais ao atendimento deste público ao mesmo tempo em que “inova por possibilitar, ao nível pedagógico, um processo de profunda mudança sócio-cultural e política” (A4; Q21: 73). Por vezes a criação de medidas legais define a impunidade reduzindo o poder de professores e pais sobre a forma de castigo de crianças e jovens. Neste processo dicotômico, entre os sins e suas negações, a educação popular toma distância e movimenta-se na direção da prática educativa fundamentada nos argumentos da cidadania transformadora, justa, ética.

No campo da saúde, a ação criativa foi associada aos problemas do consumo de drogas e contenção por meio da educação. Educação promovendo motivos oportunos ao deslocamento de jovens drogados para um plano de distanciamento da droga, criando atividades que produzam a “melhora da auto-estima”, o cultivo de amizade e “reanimar a vontade de vida” (A4; Q21: 98 e 99). De outro modo, na relação criatividade e saúde, pode-se perceber traços que delimitam ação criativa orientados por técnicas especializadas (testes) no acompanhamento de respostas criativas por parte de crianças em situação de risco endêmico. O objetivo, “a identificação das representações sociais de crianças de zona rural” (A4; Q21: 86).

Por fim, da leitura feita, reafirma-se a opção pelo pensamento de Paulo Freire às práticas de pesquisa apresentadas nas sete reuniões analisadas. Neste sentido, criatividade esteve predominantemente associada aos exercícios da “ética universal do ser humano” (Freire, 1992), à dialeticidade teoria-prática, conhecimento científico-conhecimento popular, libertação-opressão, diálogo-antidiálogo, autonomia-repressão.

Com o exposto, pode-se deduzir que criatividade em educação popular não resulta de qualquer prática de expressão criativa. Exige crítica aos modos de opressão, atitude ética no enfrentamento das desigualdades, das formas de violência e abandono. As ações criativas em educação popular, antes, repita-se, pressupõe que criatividade deve compartilhar com os princípios da educação popular. Portanto, não é qualquer ação criativa que responde aos problemas percebidos do cotidiano, das práticas de opressão, dos movimentos originados do

modo colonizador de educar. A criatividade em educação popular pressupõe ação libertadora.

De modo semelhante ao que se pode extrair da vida e obra de Paulo Freire sobre criatividade e educação, a leitura dos artigos apresentados nas reuniões anuais da ANPEd/GT-06, da 23^a à 29^a, nos ajuda a confirmar a abstração inicial de que há uma maneira singular de estar nas relações que demandam ação criativa em educação popular. Que esta abstração advém de um concreto pensado cuja síntese expressa criatividade libertadora como constitutivo da educação popular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Criatividade libertadora em Educação Popular

Iniciei a trajetória desta pesquisa articulando meus passos de sujeito curioso ao contexto da criatividade em educação popular. Na ocasião pretendia, com minha história, expressar um dos primeiros elementos constitutivos da criatividade e, com ele, adentrar no debate sobre a singularidade da criatividade em educação popular. Estou referindo-me as conotações de história e cultura que sem elas a ação criativa não existiria. Nada se cria fora da história e cultura humana.

Idos quatro anos desde que entrei neste curso de formação continuada, percebo o movimento de transformação das dúvidas constituídas, agora certezas inconclusas com as quais passo às considerações finais – palavras necessárias ao diálogo e que delimitam a temporalidade da conversa antes iniciada. Fecho este diálogo com a esperança de contribuir com a abertura de novos pensamentos.

O ponto de partida que orientou o trajeto desta pesquisa foi expresso pela tese em que afirmava haver uma radicalidade quando se pensa e age de maneira criativa em educação popular. Uma radicalidade que se assume como intenção e ação política de projeto social, portanto, delimitada pelos fundamentos e princípios da educação popular. Na ocasião, afirmava que, sendo verdadeira esta asserção, seu contrário também seria uma verdade. A ação criativa produzida fora dos limites da educação popular, mesmo que se revele expressão criativa, não é criatividade libertadora.

Com isto posto, assumia como propósito maior da pesquisa a sistematização de argumentos teórico-filosóficos que possibilitasse mostrar criatividade libertadora como constitutivo da educação popular. Este mesmo objeto vai condicionar o tom deste momento de considerações.

Cinco foram as questões elaboradas e com as quais transitei por todo o corpo da pesquisa: a criatividade é um constitutivo do fenômeno educação popular? A ação criativa em educação popular exige ou não, de todos e todas, criatividade outra cuja semântica esteja delimitada pelos fundamentos e princípios da educação popular? O que se busca pela dimensão teórico-filosófica que deve estar associada à criatividade em educação popular? Como a educação popular pode ser definida? E, o que nos dizem aqueles e aquelas que optaram por estudar a educação popular quanto aos seus fundamentos e princípios?

Estas questões, ao mesmo tempo em que ajudaram pensar o processo de elaboração da

pesquisa, foram fundamentais à criação dos objetivos, atribuindo consistência metodológica. Por isto, perguntas e objetivos demarcarão os passos a seguir.

Diante do primeiro objetivo, a trajetória histórico-conceitual de criatividade, ficou demonstrada a necessidade de superação das velhas perspectivas que afirmavam criatividade como condição divina, como influência da biologia ou, de uma época em que o pensamento psicológico sobre criatividade disponibilizou argumentos identificadores da ação criativa como privilégio de alguns indivíduos melhores dotados de inteligência, por uma outra dimensão, cuja atualidade nos remete a assumir criatividade como condição humana, como ato de cultura.

Neste sentido, a ação criativa afastando-se das dimensões que lhe atribuíram noção de pecado, de bruxaria, impondo castigo aos 'atrevidos(as)', vai reorientar comportamentos humanos como condição fundamental ao desenvolvimento dos povos. Passa-se a reconhecer a importância da criatividade nas relações humanas. Ao mesmo tempo em que se atribui à escola a função de incentivar aprendizagem de habilidades fundamentais à expressão da ação criativa.

Sobre isto, pode-se dizer que a escola será tanto lugar de incentivo quanto de obstáculo à criatividade. Para uns a escola prima pela obediência formal, para outros deve transformar-se em espaço revolucionário. Seja como for, a escola irá desempenhar papel fundamental na formação de novos valores sociais, políticos, econômicos.

O que pudemos observar com a leitura do Capítulo I foi o convite a pensarmos a relação criatividade e educação a partir de técnicas facilitadoras ao comportamento criativo. Atualmente, seja por uma dimensão mais tradicional do fazer pedagógico ou mediado por dimensões mais progressistas, criatividade tem sido uma realidade exigida pelos novos e diversificados contextos sociais de que as novas tecnologias se constituem uma realidade.

Por outro lado, reconhecem-se os limites da prática pedagógica quando se pensa criatividade sob a condição de conteúdo de ensino. Neste caso, as pesquisas científicas têm demonstrado outra direção. O que se ensina e aprende é um conjunto diversificado de habilidades com as quais a ação criativa pode se tornar uma realidade possível. Daí a importância atribuída ao exercício pedagógico que estimula tanto o raciocínio lógico quanto os provenientes da imaginação, da fantasia.

Muitos dos programas de políticas públicas em educação, não discutindo aqui as verdadeiras intenções, têm discursado elementos da criatividade como objetivos de assistência ou transformação social. E é neste processo dialético que a educação popular vai ser criada e terá suas ações ampliadas, inicialmente fora do contexto escolar e, mais tarde também com a

escolarização pública.

O que observamos com o desenvolver da discussão em educação popular é sua origem pautada nas reivindicações de uma sociedade dialeticamente contrária àquela em que o processo de colonização brasileira se deu. Sua trajetória expressa dimensões de uma política nacional que apesar de apresentar traços de mudanças no controle social e político-econômico nos períodos de colonização para o Brasil Império e deste as etapas republicanas, nunca superou o que Paulo Freire chamou de 'inexperiência democrática'. E esta tem sido uma das reivindicações de muitos educadores(as) no Brasil, a aproximação dos valores republicanos de democracia.

No contexto brasileiro, as maiores experiências, rumo ao processo de democratização do país, se deu sob a regência de um populismo que se arrastou com Getúlio Vargas até a fuga de João Goulart em 1964.

Foi num período bastante conturbado da política nacional que o Movimento de Cultura Popular/Recife-PE emergiu com propostas que pretendeu dar voz ao povo, aos homens e as mulheres, trabalhadores(as) das classes populares. É deste movimento e outros espalhados, principalmente, entre Rio de Janeiro, Paraíba e Rio Grande do Norte que a educação popular ganha forma e conquista espaços, até o Golpe Militar de 64 tornar-se uma realidade.

Principalmente com as idéias difundidas por Paulo Freire, durante o período que passara no exílio, atuando com camponeses(as), no Chile, posteriormente como representante do Conselho Mundial das Igrejas, a educação popular passa a ampliar seus horizontes, difundindo-se pela América Latina, EUA, Europa, África.

Foi no contexto das discussões formuladas a partir do Seminário Oficina sobre Educação Popular na América Latina e Caribe e da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, que nos apropriamos dos argumentos atribuídos à educação popular e daí pensar sentidos para a criatividade. É bem verdade que estes fóruns representam um cenário que por vezes não traduz a realidade das lutas políticas travadas no cotidiano dos movimentos sociais. Mas, sua referência não interferiu negativamente no fazer criativo desta pesquisa. A questão que nos interessava, identificar elementos que delimitassem a essência da educação popular, para este aspecto os documentos foram suficientes. A análise sobre possíveis dicotomias entre discursos elaborados nestas instituições e os que emergem dos movimentos sociais, não sendo objeto de nossa análise, é sugestão para outras pesquisas. Pelo momento o foco sobre estes fóruns possibilitou caracterizar educação popular.

Se, de um lado, criatividade constituída pelos vários conceitos produzidos das pesquisas em psicologia, sociologia, neurocomunicação, assim como em educação nos

ajudam a compreender a ação criativa como condição humana, expressa pela produção cultural, de outro, o debate em educação possibilita delimitar teórico-filosoficamente a perspectiva dos sentidos atribuídos à criatividade.

Por esta mesma razão, pensar criatividade em educação requer certa anterioridade à reflexão, digo, requer a tomada de posição sobre a dimensão de educação com a qual criatividade se fará representar pela denominação dialética de ‘concreto pensado’. No nosso caso, atento à singularidade da pesquisa, o concreto pensado atende pela semântica atribuída à criatividade libertadora.

Portanto, uma primeira consideração resultante da interpretação feita sobre a trajetória conceitual de criatividade é definida, aqui, como crítica que se opõe à universalização conceitual reduzindo a ação criativa, ao modo de resolver problemas, transformando o fazer em algo diferente, novo ou original. Para muitos, esta foi uma questão resolvida. Para outros, ainda permanece em aberto. Contudo, sob a dinamicidade da educação, o esforço de condicionar criatividade a um dado conceito reabre discussões afirmando que tanto as idéias como os modos de fazer criativo, ao mesmo tempo em que se assume as dimensões de diferente, do novo e do original, não fica nelas, transcende reivindicando espaço político à criatividade e ação criativa.

Com isto, uma segunda consideração vem à tona. Refiro-me ao campo específico da educação popular, motivo que orientou a construção do segundo capítulo da pesquisa. Refletir sobre o lugar da educação popular, foi condição necessária ao entendimento da singularidade da educação popular diante da pluralidade político-filosófica de educação. Por conseguinte, ao adjetivar a essência da educação pelo qualitativo popular - respaldado originalmente no pensamento de Paulo Freire e ampliado pelos que a partir dele pensaram educação noutra direção, opondo-se aos postulados dos modelos tradicionais de pensar e fazer o ato pedagógico -, o que se pretendeu foi delimitar espaço de luta revolucionária mediado pela opção crítica de atribuir à educação e ao fazer educativo, práxis libertadora.

Neste sentido, assumia-se a afirmativa de que não há possibilidade de pensar educação popular sob uma outra perspectiva que não pela defesa de todos e todas os(as) oprimidos(as), desvalidos de situações de direitos e cidadania. O espaço da educação popular amplia-se por todos os recantos onde opressão, desigualdade, injustiças, modelos políticos que teimam em silenciar trabalhadores(as), desempregados(as), homens e mulheres desvalidos pelo autoritarismo, pela condição que pretende ‘domesticar’, ‘coisificando’ a substância humana. A educação popular pronuncia-se com a crítica fundamentada na ‘ética universal do ser humano’, condição necessária à superação do que Paulo Freire chamou de ‘inexperiência

democrática’.

A teimosia perseguida por trabalhadores(as), intelectuais, militantes políticos que optam pela educação popular é a busca permanente pela democratização da sociedade. Pensando com Paulo Freire, diria que se trata da superação da prática educativa bancária por uma outra perspectiva de educação, a libertadora. Mais ainda, que pensar e agir mediado pelos fundamentos e princípios da educação popular requer transformação da própria pessoa, reconhecendo-se como sujeito de cultura e história, como produtor de culturas e histórias. Educar é ato de criação cuja produção pressupõe trabalho humano. Exige compreensão sobre a força de trabalho, reconhecimento da capacidade humana de produzir culturas, de viver culturas e, com elas estabelecer relações. Exige, igualmente, disponibilidade para o coletivo, modo pelo qual a práxis libertadora, como condição democrática da existência humana, é condição essencial - “ninguém liberta ninguém, ninguém liberta sozinho, os homens [as mulheres] se libertam em comunhão”, escreveu Paulo Freire (1987) e eu concordo.

Por isto mesmo, o processo comunicativo que se expressa pela descoberta do ‘outro’ nas relações de que há um ‘eu’ e um ‘não-eu’ que se diferenciam e se respeitam, é pressuposto do diálogo, e este é pressuposto da educação popular.

Daí levantar uma terceira consideração sobre criatividade como constitutivo da educação popular. Sobre isto, a vida e a obra de Paulo Freire foram fundamentais. Sua história de sujeito criativo confunde-se com a criatividade de sua obra. As relações elaboradas na infância, contato físico com a pobreza, assim como a sensibilidade de seu Pai e vigor de sua Mãe, foram elementos que ajudaram a compreensão do desenrolar de sua vida. A morte do Pai, Paulo Freire ainda jovem, a condição de pobreza em Jaboatão dos Guararapes, a decisão pela escolarização difícil, sua profissionalização, o casamento com Elza, foram situações que marcaram a trajetória de Paulo Freire no desenvolver de suas idéias e ações em educação. Isto não representa nada de especial quando visto em separado do contexto que conduziu a análise da obra deste filósofo em educação. Contudo, ajuda entender a dimensão de criatividade condicionada pelos argumentos da história. Assim, afirmar que a produção criativa de Paulo Freire se expressa como síntese de sua historicidade, não é exagero. Possivelmente nenhuma palavra que escreveu teria significado caso pensássemos isolando produção das tramas vividas pelo autor. Criar implica o reconhecimento do já vivido, demanda utopias, olhar atento para o ainda não vivido. É pela curiosidade crítica, pelo não sabido que investimos trabalho e produção criativos.

A história é condição assumida pela subjetividade criativa de homens e mulheres, num tempo que deve ser situado e datado pelas experiências e contrastes. Por isso mesmo, a ação

criativa é síntese. Exige conhecimentos já produzidos por outros e outras pessoas como, também, conhecimentos elaborados na própria historicidade de quem cria.

Com isto, dizer que a obra produzida por Paulo Freire expressa sínteses de suas experiências reinventadas, como condição mesma da compreensão de sua existência, não me parece exagero, tampouco. Sua obra foi escrita por ele, produzida por ele, mas não foi exclusividade dele. Como sujeito que assumiu a dimensão de coletivo para pensar a condição humana no contexto das relações sociais, sua produção não pode ser percebida como elemento de exclusão de todos e todas as gentes que com ele trabalhou, discutiu, dialogou.

Desta consideração elaborada, criatividade deve ser assumida como um dos constituintes de sua produção. Em todos os livros que escreveu, aqui tendo sido destacado seis deles, criar e recriar, do mesmo modo que inventar e reinventar e as variações elaboradas ora como ação, ora como substantivo ou pela adjetivação da ação (Quadro 1), foram palavras que marcaram a dialeticidade de sua criação. Criatividade esteve presente no debate sobre antinomias forjadas no âmbito da sociedade brasileira, palco de contradições entre desenvolvimento industrial e participação do povo nas decisões da vida pública. Também esteve presente quando delimitou fundamentos e princípios da educação libertadora, nas experiências reinventadas no Chile e África. Nesta fase de sua produção criatividade tanto demarcou sua posição em educação popular, mediada pela radicalidade contra o modo de opressão de ‘sociedades fechadas’, quanto descreveu sua opção politicamente crítica na direção de situar o homem e a mulher num processo de relação de sujeitos (Quadro 2).

Condicionado pela análise dos livros que abordam o pensamento paulofreireano nas pedagogias do oprimido, da esperança e da autonomia, vou afirmar criatividade como requisito fundamental à prática educativa e pedagógica de educadores(as), educandos(as) que optam pela dimensão popular de educação.

Nestes termos, na medida em que tenho delimitado à criatividade dimensão libertadora e que o faço mediado pelos argumentos extraídos do pensamento de Paulo Freire, assumo a posição radical de recriar a própria compreensão de criatividade e ação criativa - observada no primeiro capítulo da pesquisa-, quando as associo ao modo de pensar e fazer da educação popular com Paulo Freire. Criatividade libertadora exige postura crítica de sujeito consciente de seu papel político-social no enfrentamento de situações contra à cidadania e democracia; criatividade libertadora exige do ser humano entendimento de sua vocação ontológica para a vida, para o coletivo na busca do ‘ser mais’; exige participação ativa, exige respeito à singularidade humana em sua pluralidade; exige atitude revolucionária, ética e compromisso com a luta coletiva contra a sectarização dos direitos.

A prática pedagógica definida pela educação popular com Paulo Freire pressupõe, assim, atitude dialógica, disposição para ‘pensar certo’ que é maneira de exercitar a ‘curiosidade epistemológica’ a partir das ‘situações limites’ e ‘ inédito viáveis’ de cada um e uma dos sujeitos em relação no processo de ensino-aprendizagem. Daí, para criatividade ser constitutivo da educação popular deve-se assumir os argumentos que a explicam sob a denominação de criatividade libertadora. Fora deste contexto a ação criativa se destorce em criatividade outra, não atende aos pressupostos da educação popular. A prática educativa e pedagógica, mesmo que inserida no ambiente da educação popular, quando não mediada pelos argumentos teórico-filosóficos que delimitam ação criativa como expressão libertadora, esvazia-se, torna-se outra coisa, já não se encontra sob a condição da criatividade libertadora, da educação popular.

Com isto posto, a afirmação inicial de que há uma singularidade no modo de pensar e agir com criatividade em educação popular, trata-se de tese que deve ser confirmada sob a lógica do pensamento paulofreireano.

Destas reflexões chego a uma quarta consideração com a qual os limites desta pesquisa vão possibilitar entender criatividade libertadora em educação, na atualidade do debate em educação popular promovido nas reuniões da ANPEd.

Da leitura e interpretação dos artigos apresentados nas Reuniões da ANPEd/GT-06 (2000 a 2006), pode-se concluir afinidade com o pensamento paulofreireano de educação. Também é verdadeira a afirmação de tratar-se de produções que influenciadas (em sua maioria) por esta lógica teórico-filosófica de pensar educação, já não se fazem repetições das experiências desenvolvidas por Paulo Freire. As pesquisas apresentam respostas comprovando a atualidade do pensamento paulofreireano, não ficam nele, recriam com iniciativa própria. Aliás, esta é condição fundamental à criatividade libertadora, ou seja, não há criação sem a presença autêntica de seu criador.

Outro aspecto a ser assinalado da leitura dos artigos se refere ao modo pelo qual pluralidade e singularidade são assumidas como conotações fundamentais à educação popular. Nos mais diversificados contextos em que a exploração humana, os modos de exclusão das classes populares da vida pública, a discriminação, o abandono, as práticas de racismo, as ações contra mulheres, homossexuais, portadores de deficiência, entre outros temas, se constituem campo político de intervenção e indignação. Modo de crítica que se faz atento à dialeticidade que há entre pluralidade e singularidade. Isto leva a uma outra consideração: educação popular não é privilégio de pobres e desvalidos, é direito à cidadania roubada. Por isto mesmo, não se justifica, sequer pode ser aceita uma prática político-educativa e

pedagógica em educação popular que não esteja fundamentada pela radicalidade da criatividade libertadora. E isto pode ser observado com a leitura de cada um dos artigos.

Neste sentido, apesar dos(as) pesquisadores(as) não terem adotado criatividade como objeto de estudo, tema central de suas interpretações, criatividade transitou confirmando argumentos que conduzem educação popular à maneiras diversificadas de superação das políticas e práticas de discriminação, injustiça e exclusão. Com estes(as) pesquisadores(as) o emprego de criatividade, articulado pela dialeticidade - teoria-prática, homem-mulher, branco-negro-índio, diálogo-antidiálogo, democracia-autoritarismo -, expressa singularidade epistemológica e teórico-filosófica exigindo a compreensão da politicidade das ações em educação popular no enfrentamento do domínio das práticas de opressão humana. A ação criativa, sobre este aspecto, decorre da criatividade libertadora.

Dentre as deduções possíveis, uma outra se apresenta relevante à discussão de modo provocativo conduzindo cada um e uma a assumir posição teórico-filosófica sobre a relação criatividade e educação. Por si mesma criatividade não pode delimitar a razão política da prática educativa. Será pela força de trabalho, pela produção de homens e mulheres que a ação criativa ganhará limites epistemológicos enfatizando uma dada dimensão filosófica de estar no mundo das idéias e das ações. Será pela ingenuidade-criticidade, pelo exercício de sua autonomia ou pela tendência à massificação, à acomodação de idéias que os homens e as mulheres farão suas escolhas. Decidindo tornarão a ação criativa uma prática mais democrática ou mais autoritária. Criatividade não sendo característica exclusiva da educação popular, de práticas educativas e pedagógicas libertadora, veste-se de ação opressora. Portanto, serão as atitudes de homens, de mulheres que tornarão a ação criativa uma prática mais libertadora ou mais opressora.

Em educação popular, a singularidade política atribuída à criatividade, exige (re)significação das relações de homens e mulheres com o mundo, as gentes e as coisas. A criatividade em educação popular, ao exemplo do que foi discutida com Paulo Freire e a partir dos artigos da ANPEd/GT-06, pressupõe ação criativa libertadora. Caso contrário, as práticas educativa e pedagógica tenderiam a permanecer sob os mesmos espaços de modelos tradicionais de educação, atendendo aos interesses da classe dominante. Afastar-se-ia da educação popular.

Por fim, entendendo o produto da pesquisa como criação em processo, caminho na direção do fechamento deste diálogo.

Perguntando-me sobre a relevância da pesquisa, uma resposta, consequência de meu *insight*, ganha forma de síntese, como concreto pensado com o qual tenho demonstrado o

sentido da criatividade em educação popular: a educação popular é uma exigência necessária à atualidade histórica da humanidade. Portanto, devemos, todos e todas, comprometidos(as) com o processo de libertação da humanidade, guardando as proporções de nossa historicidade e possibilidade de sujeito ético, repensar idéias e ações condicionando o novo, o inusitado, a invenção, a originalidade em educação popular aos argumentos da criatividade libertadora.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Escolas inovadoras**: experiências bem-sucedidas em escolas públicas. Brasília: UNESCO, 2003.

ADAD, Shara Jane Holanda Costa. **A filosofia dos educadores sociais de rua**: sociopoetizando a produção de subjetividade. Artigo apresentado na 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd/GT-06), Caxambú/HG, 2005.

ALMEIDA, Adir da Luz. **Uma relação muito complicada**: escola comunidade. Artigo apresentado na 25ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd/GT-06), Caxambú/HG, 2002.

ALENCAR, Eunice.M.L.Soriano de. **Psicologia da Criatividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986a.

ALENCAR, Eunice.M.L.Soriano de. **Psicologia e educação do superdotado**. São Paulo: EPU (Temas básicos de educação e ensino), 1986b.

ALENCAR, Eunice M.L. Soriano de e VIRGOLIM, Ângela M. Rodrigues (Org.). **Criatividade**: expressão e desenvolvimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

ALENCAR, Eunice M.L. Soriano de. **O Processo da Criatividade**. Produção de idéias e técnicas criativs. São Paulo: MAHRON Books, 1996.

ALENCAR, Eunice M.L. Soriano de. **A gerência da criatividade**. Abrindo as janelas para a criatividade pessoal e nas organizações. São Paulo: MAHRON Books, 2000.

ALVES, Gilberto Luiz. **Origens da escola moderna no Brasil**: a contribuição jesuítica. Educação & Sociedade; vol.26, nº 91. Campinas maio/agosto de 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000200016&script=sci_arttext>. Acesso em: 9 de maio de 2007.

ANDRADE, Astrogilda. **Brief Summary of Paulo Freire's General Ideas**: Relating to Adult Conscientization Education. Reproduced with author's permission for sue of students in Program of Graduate Studies in Continuing Education, College of Education, Michigan State University, November, 1971.

ANDRADE, Fernando C. Bezerra de. **Educação popular na escola cidadã**: em face da violência Artigo apresentado na 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd/GT-06), Caxambú/HG, 2005.

ANDRADE, Manuel Correia de. **1964 e o Nordeste**: golpe, revolução ou contra-revolução?

Coleção Repensando a História. São Paulo: Contexto, 1989.

ARAÚJO FREIRE, Ana Maria. A voz da esposa, a trajetória de Paulo Freire. In **Paulo Freire: uma biobibliografia**. Organizado por Moacir Gadotti. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Brasília, DF, pp. 27-67, 1996.

ARNAUT, Cezar e RUCKSTADTER, Flávio M. Martins. **Estrutura e organização das Constituições dos Jesuítas (1539-1540)**. Acta Scientiarum. Human and Sciences, UEM; Maringá-PR, v.24, n.º.1, pp. 103-113, 2002. Disponível em <http://www.ppg.uem.br/Docs/ctf/Humanas/2002/12_008_02_Cezar%20Arnaut_Estrutura%20e%20organizacao.pdf>. Acesso em: 11 de maio de 2007.

ARROYO, Miguel. Paulo Freire e o projeto popular para o Brasil. In **Paulo Freire. Vida e obra**. Organizado por Ana Inês Souza [et.al.]. São Paulo: Expressão Popular, pp. 267-278, 2001.

ASSMANN, Hugo. **Curiosidade e prazer de aprender**: o papel da curiosidade na aprendizagem criativa. 2ª edição; Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

AZIBEIRO, Nadir Esperança. **Educação popular e movimentos sociais**: o que têm feito as assessorias? Artigo apresentado na 24ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd/GT-06), Caxambú/HG, 2001.

AZIBEIRO, Nadir Esperança. **“Entrelaços do saber”**: uma aposta na desconstrução da subalternidade. Artigo apresentado na 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd/GT-06), Caxambú/HG, 2003.

AZIBEIRO, Nadir Esperança. **Qual o jeito do GT-06?** Uma incursão em busca de pistas. Artigo apresentado na 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd/GT-06), Caxambú/HG, 2004.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. **Educação popular em movimentos sociais**: construção coletiva de construções e práticas educativas emancipatórias. Artigo apresentado na 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd/GT-06), Caxambú/HG, 2005.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. **Os movimentos sociais cultivando uma educação popular**. Artigo apresentado na 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd/GT-06), Caxambú/HG, 2006.

BEAUDOT, Alain. **Vers une Pédagogie de la Créativité**. Collection Science de l'Éducation. Paris: Les Éditions ESF, 1973.

BEAUDOT, Alain. **A criatividade na escola**. Tradução de Marina Sampaio Gutierrez e Bernadete Adjoannou. Atualidade Pedagógica, vol. 125. São Paulo: Companhia Editorial

Nacional, 1975.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular**: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. São Paulo: Ática, 1982.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Ensino público e educação popular. In **Perspectivas e dilemas da educação popular**. Organizado por Vanilda Paiva. Rio de Janeiro: Edições Graal, pp.63-83, 1984.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**. Brasília: Líder Livro Editora, 2004.

BELLÓN, Francisco Menchén; ISABELA, Oscar Miguel Dadamia y ALVAREZ, José Martinez. **La Creatividad en la Educación**. Madrid: Editorial Escuela Española, 1984.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Educação escolar Guarani no Rio Grande do Sul**: a política pública em movimento. Artigo apresentado na 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd/GT-06), Caxambú/HG, 2003.

BEZERRA, Aída. As atividades em educação popular. In **A questão política da educação popular**. Aída Bezerra e Carlos Rodrigues Brandão (Org.). São Paulo: Livraria Brasiliense Editora, pp. 16-39, 1980.

BEZERRA, Aída e RIOS, Rute. La negociación: una relación pedagógica posible. In **Cultura y política en educación popular**: principios, pragmatismo y negociación. Editores Anke van Dam, Sergio Martinic e Gerhard Meter. Centro para el Estudio de la Educación en Países en vía de Desarrollo (CESO). La Haya, Holanda: CESO paperback: nº 22; pp. 21-68, 1995.

BOUILLERCE, Brigitte e CARRÉ, Emmanuel. **Saber desenvolver a criatividade na vida e no trabalho**. Tradução de Paola Morsello. Biblioteca da vida prática. São Paulo: Larousse do Brasil, 2004.

BRAND, Antonio Jacó. **Educação indígena**: uma educação para a autonomia. Artigo apresentado na 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd/GT-06), Caxambú/HG, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRAYNER, Flávio Henrique. **Educação popular e “competência” republicana**. Artigo apresentado na 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd/GT-06), Caxambú/HG, 2006.

BROGAN, Peggy. As razões em favor da criatividade. In **Criatividade no ensino**.

Coordenação de Alice Miel, tradução de Aydano Arruda, revisão de José Reis. São Paulo: IBRASA, pp. 28-39, 1972.

BROWN, Robert T.. **Creativity**: What are we to measure? In: Handboock of Creativity, perspectives on individual differences; Edited by John A. Glover; Royce R. Ronning and Cecil R. Reynolds. Chapter 1. New York: Plenum Press, pp. 3-32, 1989.

BRUSA, Alberto. Educación y juvenes: um reto permanente em nuevos desafios. In **La educación de personas jóvenes y adultas em América Latina y el Caribe, Prioridades de acción em el siglo XXI**, coordenado por UNESCO-CEAAL-CREFAL-INEA. Santiago de Chile; UNESCO, pp. 202-230, 2000.

BUFFA, Ester. O público e o privado na educação brasileira do século XX. In **História e memória da educação no Brasil**, vol. III: século XX. Organizado por Maria Stephanou e Maria Helena Câmara Bastos. Petrópolis, RJ: Vozes, pp. 56-67, 2005.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza e WEBER, Mirian Geralda. **Criatividade**: técnicas e atividades para o seu desenvolvimento no 1^o Grau. Rio de Janeiro: Sprint, 1987.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 5^a edição; Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CIRNE-LIMA, Carlos Roberto. **Dialética para principiantes**. 3^a edição, 2^a reimpressão. Coleção Idéias, n^o 5. São Leopoldo, RS: Editora UNISINOS, 2005.

CLAXTON, Guy e LUCAS, Bill. **Criative-se**: um guia prático para turbinar o seu potencial criativo. Tradução de Cecília Bonamine. São Paulo: Editora Gente, 2005.

COELHO, Germano. Pelo resgate da memória do MCP. In **Movimento de Cultura Popular**, memorial (Memorial do MCP). Coleção Recife vol. XLIX. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, pp. 9-12, 1986.

COELHO, Germano. Paulo Freire e o Movimento de Cultura Popular. In **Paulo Freire**: educação e transformação social, organizado por Paulo Rosas. Recife: Ed. Universitária da UFPE, pp. 31-95, 2002.

CUNHA, Marize. **Movendo-se no desencontro**: uma leitura sobre o campo de ação das classes populares em tempos capitalistas. Artigo apresentado na 25^a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd/GT-06), Caxambú/HG, 2002.

DEL RÍO, Maria José. Comportamento e aprendizagem: teorias e aplicações escolares. In **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**, organizado por César Coll, Jesús Palacios e Álvaro Marchesi. Tradução de Angélica Mello alves, vol 2. Porto Alegre: Artes Médica Sul, pp. 25-44, 1996.

COSTA, Luís César e MELO, Leonel Itaussu A. de. **História do Brasil**. São Paulo: Scipione, 1999.

COUTO, Sonia. O Método Paulo Freire. In **Lecciones de Paulo Freire – cruzando fronteiras: experiências que se completam**. Colección Campus Virtual de CLACSO. Ricardo Romo Torres... [et.al.]; 1ª ed.; Buenos Aires: FLACSO, pp. 147-157, 2003.

DAM, Anke va; MARTINIC, Sergio e PETER, Gerhard. Educación popular: un breve recorrido histórico. In **Cultura y política en educación popular: principios, pragmatismo y negociación**. La Haya, Holanda: Centro para el Estudio de la Educación en Países en vías de Desarrollo (CESO) – CESO paperback; nº 22; pp. 11-20, 1995.

DAMÁSIO, António R.. **O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano**. 12ª edição, Fórum da Ciência vol. 29. Tradução de Dora Vicente e Georgina Segurado. Portugal: Publicações Europa-América, 1995.

DE MASI, Domenico. **O ócio criativo**. Entrevista a Maria Serena Palieri; tradução de Lea Manzi. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DE MASI, Domenico. **Criatividade e Grupos Criativos**. Tradução de Lea Manzi e Yadry Figueiredo. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DEL NERO, Sonia. **Psicanálise e criatividade**. São Paulo: Vetor, 2004.

DELAMOTTE, Eric. Criação e trabalho: um mapeamento de análise identitária. In **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. Organizado por M. Cecília Pérez Souza-e-Silva e Daniel Faïta. Tradução de Inês Polegatto e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, pp. 95-108, 2002.

DE LA TORRE, Saturnino. **Dialogando com a criatividade**, da identificação à criatividade paradoxal. Tradução de Cristina Mendes Rodrigues. São Paulo: Madras, 2005.

DORZIAT, Ana. **A (in)existência do outro na educação**. Artigo apresentado na 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd/GT-06), Caxambú/HG, 2004.

DORZIAT, Ana. **O currículo da escola pública: um olhar sobre a diferença dos surdos**. Artigo apresentado na 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd/GT-06), Caxambú/HG, 2005.

ENCICLOPÉIA ABRIL. **Calvino**. Vol. 2. São Paulo: Abril Cultural, pp. 689-690, 1971.

ENCICLOPÉIA ABRIL. **Reforma e Contra-Reforma**. Vol. 10. São Paulo: Abril Cultural, pp. 4093-498, 1973.

ESTEBAN, Maria Teresa. **A avaliação no processo ensino/aprendizagem**: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. Artigo apresentado na 24^a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd/GT-06), Caxambú/HG, 2001.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In **Pedagogia do Oprimido**. 17^a edição. Prefácio de Ernani Maria Fiori. Rio de Janeiro: Paz e Terra, pp. 9-21, 1987).

FLEITH, Denise de S.. **Treinamento e estimulação da criatividade no contexto educacional**. In: Desenvolvimento e Expressão da Criatividade; (Org. Ângela Virgulim e Eunice Alencar), Cap. 7. Petrópolis/RJ: Vozes, pp. 113-141, 1994.

FOULQUIÉ, Paul. **A Dialética**. 3^a edição, coleção Saber; tradução de Luís A. Caeiro. Portugal: Publicações Europa-América, 1978.

FREIRE, Ana Maria Araújo. A voz da esposa, a trajetória de Paulo Freire. In **Paulo Freire: uma biobibliografia**. Elaborado por Moacir Gadotti e colaboradores. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, pp. 27-67, 1996.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire: uma história de vida**. Indaiatuba, SP: Vila das Letras, 2006.

FREIRE, Lutgardes Costa. Paulo Freire por seu filho. In **Paulo Freire. Vida e obra**. Organizado por Ana Inês Souza. São Paulo: Expressão Popular, pp. 329-342, 2001.

FREIRE, Paulo Regulus Neves. **Educação e atualidade brasileira**. Tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação. Escola de Belas Artes de Pernambuco. Recife-PE, 1959.

FREIRE, Paulo. **A propósito de uma administração**. Recife: Imprensa Universitária, 1961.

FREIRE, Paulo. Extensão Cultural. In **Serviço de Extensão Cultural**. Ministério da Educação e Cultura. Universidade do Recife. Boletim nº 2; maio-junho, 1962.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 4^a Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2000a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Coleção Leitura; 15^a edição. São Paulo: Paz e Terra, 2000b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler** em três artigos que se completam. 41^a edição; col. Questões da nossa época. São Paulo: Cortez, 2001a.

FREIRE, Paulo Regulus Neves. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez Editora; Instituto Paulo Freire (espólio), 2001b.

FREIRE, Paulo e FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Revisão técnica e tradução do texto de Antonio Faundez de Heitor Ferreira da Costa. 2^a edição; coleção Educação e Comunicação, v. 15. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo e BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida**: depoimentos ao reportes Ricardo Kotscho. Série Educação e Ação, 6^a edição. São Paulo: Editora Ática, 1988.

FREIRE, Paulo e GUIMARÃES. **Aprendendo com a própria história I**. Educação e comunicação, v. 19. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Marcos Cezar de. Educação brasileira: dilemas republicanos nas entrelinhas de seus manifestos. In **História e memória da educação no Brasil**, vol. III: século XX. Organizado por Maria Stephanou e Maria Helena Câmara Bastos. Petrópolis, RJ: Vozes, pp. 165-181, 2005.

FREUD, Sigmund. **Cinco lições de psicanálise; A história do movimento psicanalítico; O futuro de uma ilusão; O mal-estar na civilização; Esboço de psicanálise**. Seleção de textos de Jayme Salomão; tradução de Durval Marcondes, Themira de Oliveira Brito, Paulo Henrique Brito e José Octávio de Aguiar Abreu. São Paulo: Coleção Os Pensadores: Abril Cultural, 1978.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Brasília, DF, 1996.

GADOTTI, Moacir e TORRES, Carlos Alberto. **Educação Popular**: Utopia Latino-Americana.

(Organizadores). São Paulo: Cortez; Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

GALLICHIO, Gisele. **Simulacro e inclusão social**. Artigo apresentado na 25ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd/GT-06), Caxambú/HG, 2001.

GARDNER, Howard.. **Mentes que criam: uma anatomia da criatividade observada através das vidas de Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham e Gandhi**. Trad. Por Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GASPARI, Elio. **A ditadura envergonhada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GHIGGI, Gomercindo. **O público e o popular na história da educação brasileira**. Artigo apresentado na 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd/GT-06), Caxambú/HG, 2003.

GHIRALDELLI Jr, Paulo. **História da educação**. Coleção Magistério – 2º grau. Série formação do professor. São Paulo: Cortez, 1990.

GIOVANNI, Cristina Visconti et.al.. **História: compreender para aprender**. São Paulo: FTD, 1998.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga. **Uma reinvenção dos saberes imemoriais nos contos da investigação criaminal**. Artigo apresentado na 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd/GT-06), Caxambú/HG, 2003.

GONSALVES, Elisa Pereira. Educação Popular: entre a modernidade e a pós-modernidade. In: **Educação Popular hoje, variações sobre o tema**, Organizado por Marisa Vorraber Costa. São Paulo: Edições Loyola, pp. 213-234, 1998.

GONSALVES, Elisa Pereira. **A difícil arte de olhar para si e para o outro: desafios contemporâneos da pesquisa em educação**. Artigo apresentado na 24ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd/GT-06), Caxambú/HG, 2001.

GUILFORD, J. P.. **Creativity**. In American Psychologist, The Professional Journal of the American Psychological Association; vol. 5, nº 9, pp. 445-454, September, 1950.

GUILFORD, J. P.. Traits of creativity. In **Creativity and its cultivation**, Addressas presented at the Interdisciplinary Symposia on Creativity, Michigan State University. Harold H. Anderson, editor East Lansing, Michigan. Harper & Brothers Publishers, pp 142-161, 1959.

GUILFORD, J. P.. **The nature of human intelligence**. New York: MacGraw-Hill, 1967.

GUILFORD, J. P. **Way beyond the IQ: guide for improving intelligence and creativity.** Buffalo, New York: Creative Education Foundation, 1977.

GUILFORD, J. P. e HOEPFNER, Ralph. **The analysis of Intelligence.** New York: MacGraw-Hill, 1971.

GÓES, Moacyr de. Voz Ativa. In **O Golpe na Educação.** Luiz Antônio Cunha e Moacyr de Góes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 7-34, 1985.

HILDEBRANDT, Reiner e LAGING, Ralf. **Concepções abertas no ensino da educação física.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

HOBSBAWM, Eric. **A era dos Extremos – o breve século XX: 1914-1991.** Tradução Marcos Santarrita. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORA, Abelardo da. Depoimento. In **Movimento de Cultura Popular**, memorial (Memorial do MCP). Coleção Recife vol. XLIX. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, pp. 13-18, 1986.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paidéia: a formação do homem grego.** Tradução de Artur M. Parreira; adaptação do texto para a edição brasileira por Mônica Stahel M. da Silva; revisão do texto grego por Gilson César de Souza. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

JARDILINO, José Rubens Lima. **Paulo Freire: retalhos biobibliográficos.** São Paulo: Edições Pulsar, 2000.

JOÃO CARLOS, Erenildo. **Semântica da educação popular.** Artigo apresentado na 25ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd/GT-06), Caxambú/HG, 2002.

JOHNSON, Paul. **Os Criadores.** Tradução de Ana Beatriz Rodrigues. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

KALMAN, Judith. Alfabetización: acceso a la cultura escrita. A la educación y a la información. In **La educación de personas jóvenes y adultas em América Latina y el Caribe, Prioridades de acción em el siglo XXI**, coordenado por UNESCO-CEAAL-CREFAL-INEA. Santiago de Chile; UNESCO, pp. 71-101, 2000.

KAVAYA, Martinho e GHIGGI, Gomercindo. Freire e o ondjango podem dialogar? Reflexões sobre o diálogo de Freire com o ondjango africano/angolano. In **Revisitando Paulo Freire: diálogo, prática docente, corpo consciente e inspiração cristã-marxista.** Alder Júlio Calado (Org.). João Pessoa/PB: Idéia, pp. 13-34, 2008.

KNELLER, George F. **Arte e ciência da criatividade.** Tradução de J. Reis. 5ª edição. São

Paulo: IBRASA, 1978.

KULESZA, Wojciech Andrzej. Para a história da educação popular no Brasil republicano. In **O labirinto da educação popular**. Organizadora: Edna Gusmão de Góes Brennand. João Pessoa: UFPB/PPGE/Editora Universitária/UFPB, pp. 145-163, 2003.

LYRA, Carlos. **As Quarenta horas de Angicos**: uma experiência pioneira de educação. São Paulo: Cortez, 1996).

LIMOEIRO CARDOSO, Miriam. **Ideologia do desenvolvimento** – Brasil: JK-JQ. 2^a edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

LIMOEIRO CARDOSO, Miriam. **Por uma leitura do método em Karl Marx**. Anotações sobre a “Introdução” de 1857. Cadernos do ICHF – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Universidade Federal Fluminense. No. 30, set/1990.

LOMÔNACO, Aparecida de Fátima Soane. **Concepções de saúde e cotidiano escolar**: o viés do saber e da prática. Artigo apresentado na 27^a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd/GT-06), Caxambú/HG, 2004.

MARCON, Telmo. **Cultura popular e memória**: desafios e potencialidades pedagógicas. Artigo apresentado na 28^a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd/GT-06), Caxambú/HG, 2005.

MAY, Rollo. **A coragem de criar**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1976.

MELO NETO, José Francisco de. **Dialética**: uma introdução. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB; Série Sala de Aula nº 50, 2001.

MELO NETO, José Francisco de. Dialética: uma visão marxista. In **Dialética**. José Francisco de Melo Neto (Org.), Geraldo Marques Carneiro e Heleno Cesarino. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2002.

MELO NETO, José Francisco de. **O que é popular?** In **O labirinto da educação popular**. Organizado por Edna Gusmão de Góes Brennand. João Pessoa: UFPB/PPGE/Editora Universitária/UFPB, pp.33-55, 2003.

MELO NETO, José Francisco de. **Educação popular**: sistemas de teorias intercomunicantes. Artigo apresentado na 28^a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd/GT-06), Caxambú/HG, 2005.

MELO NETO, José Francisco de. **Educação popular em economia solidária**. Artigo apresentado na 29^a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd/GT-06), Caxambú/HG, 2006.

MÉNARD, René. **Mitologia Greco-Romana**. Tradução de Aldo Della Nina. São Paulo: Opus, 1991.

MIEL, Alice. **Criatividade no ensino**. Coordenação de Alice Miel, tradução de Aydano Arruda. São Paulo: IBRASA, 1972.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Criatividade, personalidade e educação**. Tradução de Mayra Pinto. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

MOITA, Filomena Ma.G. S. Cordeiro e ANDRADE, Fernando César B. **O saber de mão e mão**: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. Artigo apresentado na 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd/GT-06), Caxambú/HG, 2006.

MOSSTON, Muska & ASHWORTH, Sara. **The Spectrum of Teaching Styles**: from Command to Discovery. New York: Longman, 1990.

MOSER-WELLMAN, Annette. **Cinco faces do gênio**: Como descobrir e desenvolver a genialidade e a criatividade humana. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Alegro, 2001.

NICOLAU, Marcos. **Educação Criativa**: ensinando a arte de aprender e aprendendo a arte de ensinar. Volume 1, Criatividade & Educação, 2ª edição. João Pessoa: Idéia, 1997.

NICOLAU, Marcos. **Razão & criatividade**: tópicos para uma pedagogia neurocientífica. João Pessoa: Idéia, 2007.

NOSELLA, Paolo. A educação e o mundo do trabalho: da sociedade industrial à sociedade pós-industrial. In **História e memória da educação no Brasil**, vol. III: século XX. Organizado por Maria Stephanou e Maria Helena Câmara Bastos. Petrópolis, RJ: Vozes, pp. 243-256, 2005.

NOVAES, Maria Helena. Em busca do tempo na criação. In Eunice Soriano de Alencar e, Angela M. Rodrigues Virgolim (Orgs.). **Criatividade**: expressão e desenvolvimento. Petrópolis, RJ: Vozes, pp. 255-268, 1994.

OLIVEIRA, Luciana L. Brasil de. **Sobre o que versa a vida: metáforas da criatividade em Freud e Winnicott**. Dissertação de Mestrado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Instituto de Medicina Social. Orientador: Benilton Bezerra Júnior, 2007.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 6ª edição. Petrópolis: Vozes, 1987.

PINTO, Álvaro Vieira. **Consciência e realidade nacional**. Rio de Janeiro, Ministério de Educação e Cultura/ISEB, vol. 2ª (A consciência crítica), 1960.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e Existência** problemas filosóficos da pesquisa científica. Série Rumos da Cultura Moderna, vol. 20. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1969.

POEL, Cornelis Joannes van der e POEL, Maria Salette van der. **Trajetória de uma militância educacional**: do sistema freireano ao letramento sócio-histórico. São Leopoldo: Oikos; João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2007.

PREDEBON, José. **Criatividade**: abrindo o lado inovador da mente: um caminho para o exercício prático dessa potencialidade, esquecida ou reprimida quando deixamos de ser crianças. 5ª edição; São Paulo: Atlas, 2003.

PROFICE, Christiana Cabiciere. **A diferença da diferença**. Artigo apresentado na 25ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd/GT-06), Caxambú/HG, 2002.

RESENDE, Lúcia M. G. de e SCÁRDUA, Martha Paiva. **Saberes, formação e trabalho pedagógico de educadoras populares**. Artigo apresentado na 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd/GT-06), Caxambú/HG, 2006.

RIBEIRO, Kátia Suely Q. Silva. **As redes sociais e a educação** popular: apertando os nós das redes. Artigo apresentado na 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd/GT-06), Caxambú/HG, 2005.

RIBEIRO, Leda, MELO, Mônica Antunes e ARRUDA, Patrícia Cavalcanti (Organizadoras). **50 anos depois...**, registros de reuniões de professores do Instituto Capibaribe. Recife: Provisual Divisão Gráfica; Chesf, 2005.

RIVEROS, Carlos Gaitán. El Método de Paulo Freire. In **Lecciones de Paulo Freire – cruzando fronteiras**: experiências que se completam. Colección Campus Virtual de CLACSO. Ricardo Romo Torres... [et.al.]; 1ª ed.; Buenos Aires: FLACSO, pp. 211-211, 2003.

ROMÃO, José Eustáquio. Contextualização: Paulo Freire e o pacto populista. In **Educação e Atualidade Brasileira**. Organizado por José Eustáquio Romão. São Paulo: Cortez Editora e Instituto Paulo Freire, pp. XIII-XLVIII, 2001.

ROMANELLI, Otaíza. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 8ª edição; Rio de Janeiro; Petrópolis: Vozes, 1986.

ROSAS, Agostinho da Silva. Educação física: espaço para geração de comportamentos criativos. In **Criatividade**: expressão e desenvolvimento. Organizado por Eunice M.L. Soriano de Alencar e Ângela M. Rodrigues Virgolim. Petrópolis, RJ: Vozes, pp. 145-158, 1994.

ROSAS, Agostinho da Silva. **Educação Física na Cidade do Porto**: o processo de decisão em sala de aula. Dissertação de Mestrado. Orientador Prof. Dr. Carlos Januário. Universidade do Porto/Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física/III Curso de Mestrado em Ciências do Desporto e de Educação Física: Desporto para Crianças e Jovens, 1995.

ROSAS, Agostinho da Silva. **A dialogicidade nas aulas de educação física e criatividade**. Artigo apresentado na IV Edição do Fórum Mundial, na Cidade de São Paulo/SP, 2004.

ROSAS, Argentina Carlos da Silva. **Construção do Teste de Aptidão Criativa-TAC**, forma experimental. Dissertação de mestrado defendida no Centro de Pós-Graduação em Psicologia Aplicada/Instituto de Seleção e Orientação Profissional Orientação de Dr. José Almir Mendonça Filho. Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1978.

ROSAS, Paulo. O movimento de Cultura Popolar – MCP. In **Movimento de Cultura Popular**, memorial (Memorial do MCP). Coleção Recife vol. XLIX. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, pp. 19-36, 1986.

ROSAS, Paulo. Em compasso de abertura. In **Paulo Freire**: educação e transformação social, organizado por Paulo da Silveira Rosas. Recife: Ed. Universitária da UFPE, pp. 5-10, 2002.

ROSAS, Paulo. **Papéis avulsos sobre Paulo Freire**, 1. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2003a.

ROSAS, Paulo. **Paulo Freire**: alfabetização, conscientização, leitura crítica do mundo. Conferência na 55ª Reunião Anual da SBPC. Recife, 18 de julho de 2003b.

ROUQUETTE, Michel-Louis. **A criatividade**. Tradução de Ramiro da Fonseca. Coleção Vida e Cultura. Lisboa, Portugal: Edição Livros do Brasil, 1973.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. **Talento e superdotação**: problema ou solução? Curitiba Ibpx, 2005.

SANTEIRO, Tales Vilela. **Criatividade em psicanálise**: produção científica internacional. Periódico Psicologia: Teoria e Prática; 2000, 2(2): 43-59: Pontifícia Universidade Católica de Campinas1. Acesso pela internet em 19.09.2007.

SANTIAGO, Maria Eliete. **Escola pública de 1º grau**: da compreensão à invenção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990).

SAVIANI, Dermeval. A política educacional no Brasil. In **História e memória da educação no Brasil**, vol. III: século XX. Organizado por Maria Stephanou e Maria Helena Câmara Bastos. Petrópolis, RJ: Vozes, pp. 30-39, 2005.

SCAGLIONE, A. **The liberal arts and the Jesuit college system**, Amestardam/Philadelphia: John Benjamin, 1986, capítulo III, pp. 51-74 (excertos). Tradução de Janine Figueirinhas

Catarino, no âmbito da cadeira “História e Filosofia da Educação”, 1995/96. Disponível em: < <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/momentos/coljes.htm>>. Acessado em: 9 de maio de 2007.

SCHMIDT, Saraí Patrícia. **A cor e o Gênero dos perdedores**: lições das fotografias dos jornais sobre o povo e para o povo. Artigo apresentado na 24^a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd/GT-06), Caxambú/HG, 2001.

SCHÖKEL, Luís Alonso. **Bíblia do Peregrino**. Tradução do texto bíblico por Ivo Strniolo e José Bartolini; tradução de introduções, notas, cronologia e vocabulário por José Raimundo Vidigal. São Paulo: Paulus, 1997.

SCHWAB, Gustav. **As mais belas histórias da Antiguidade Clássica**: os mitos da Grécia e de Roma. Volume I: metamorfoses e mitos menores. Tradução de Luís Krausz. 2^a reimpressão; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A História das Idéias de Paulo Freire e a Atual Crise de Paradigmas**. João Pessoa: Ed. Universitária, 1997.

SIEWERDT, Maurício José. **Educação popular e estudos de recepção**: mídia e mediação problematizando o conflito pedagógico. Artigo apresentado na 24^a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd/GT-06), Caxambú/HG, 2001.

SILVA, Francisco de Assis. **História**. São Paulo: Moderna, 2001.

SILVA, Francisco de Assis. **História do Brasil**: Colônia, Império, República. São Paulo: Moderna, 1992.

SILVEIRA, Sandra Beatriz Morais da. **Trabalhando relações raciais com grupos multirraciais**. Artigo apresentado na 28^a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd/GT-06), Caxambú/HG, 2005.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. **Educação pública popular**: uma análise sobre novos parâmetros de ação estatal. Artigo apresentado na 26^a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd/GT-06), Caxambú/HG, 2003.

STORNILO, Ivo e BALANCIN, Euclides M.. **Como ler o Livro do Gênesis**, origem da vida e da história. Série Como ler a Bíblia; 6^a edição. São Paulo: Paulus, 1991.

STRECK, Danilo Romeu. **Por uma Pedagogia da participação**: notas a partir do Orçamento Participativo no Estado do Rio Grande do sul. Artigo apresentado na 24^a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd/GT-06), Caxambú/HG, 2001.

TAVARES, Maria Tereza Goudar. **Diário de classe: alguns (des)apontamento de uma mascate pedagógica nas favelas do Rio de Janeiro.** Artigo apresentado na 24^a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd/GT-06), Caxambú/HG, 2001.

TAYLOR, Terry Lynn. **Os Anjos Inspiradores da Criatividade.** Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 9^a edição; São Paulo: Editora Pensamento, 1999.

TORRANCE, Elli Paul. **Education and the Creative Potencial.** Minneapolis: The University of Minnesota Press, Third Printing, 1967.

TORRANCE, Elli Paul. **Desarrollo de la creatividad del alumno.** Traducción de Rodolfo E. Schwarz. Buenos Aires, Argentina: Librería del Colegio, 1970.

TORRANCE, Ellis Paul. **Criatividade: medidas, testes e avaliação.** Tradução de Aydano Arruda. São Paulo: IBRASA, 1976.

TORRANCE, Ellis Paul e TORRANCE, J. Pansy. **Pode-se ensinar criatividade?** Tradução de Alberto Kremnitzer. São Paulo: EPU, 1974.

TORRE, Saturnino de la. **Dialogando com a criatividade, da identificação à criatividade paradoxal.** Tradução de Cristina Mendes Rodrigues. São Paulo: Madras, 2005.

TORRES, Rosa Maria. **Educação popular: um encontro com Paulo Freire.** Tradução de Luiz João Gaio. Coleção Educação Popular, n^o 9, 2^a edição. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

UNESCO-CEAAL-CREFAL-INEA. **La educación de personas jóvenes y adultas em América Latina y el Caribe, Prioridades de acción em el siglo XXI.** Santiago de Chile; UNESCO, 2000.

VAN DAM, Anke; MARTINIC, Sergio e PETER, Gerhard. Educación popular: un breve recorrido histórico. In: Cultura y política en educación popular: principios, pragmatismo y negociación. Editores: Anke van Dam, Sergio Martinic e Gerhard Meter. Centro para el Estudio de la Educación en Países en vía de Desarrollo (CESO). La Haya, pp. 11-20, 1995.

VASCONCELOS, Eymard Mourao. **Participação popular e educação nos primórdios da saúde pública brasileira.** Artigo apresentado na 24^a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd/GT-06), Caxambú/HG, 2001.

VASCONCELOS, Valéria Oliveira de. **Extensão universitária à luz da educação popular e da pesquisa-ação.** Artigo apresentado na 28^a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd/GT-06), Caxambú/HG, 2005.

VERNON, P. E.. **The Nature-Nature Problem in Creativity.** In: Handbook of Creativity.

Perspectives on Individual Differences. Chapter 5. Edited by John A. Glover, Royce R. Ronning and Cecil R. Reynolds. New York: Plenum, pp. 93-110, 1989.

VIRGOLIM, Ângela M. Rodrigues. Criatividade e saúde mental: um desafio à escola. In **Criatividade: expressão e desenvolvimento**. Organizado por Eunice M. L. Soriano Alencar e Ângela M. Rodrigues Virgolim. Petrópolis, RJ: Vozes, pp. 43-69, 1994.

VON OECH, Roger. **Um “Toc” na cuca: técnicas para quem quer ter mais criatividade na vida**. Tradução de Virgílio Freire. São Paulo: Livraria Cultura Editora, 1988.

WANDERLEY, Luis Eduardo W.. Educação popular e processo de democratização. In **A questão política da educação popular**. Aída Bezerra e Carlos Rodrigues Brandão (Org.). São Paulo: Livraria Brasiliense Editora, pp. 62-78, 1980.

WECHSLER, Solange M.. **Criatividade: descobrindo e encorajando**. Campinas/SP: Editorial Psy, 1993.

WEYH, Cênio Back. **Faces (novas) da educação popular no contexto brasileiro atual: A construção do poder popular pela participação**. Artigo apresentado na 28^a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd/GT-06), Caxambú/HG, 2005.

ZACCUR, Edwiges G. dos Santos. **Leitura indiciária: experiência cotidiana de educandos e educadores**. Artigo apresentado na 24^a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd/GT-06), Caxambú/HG, 2001.

ZACCUR, Edwiges. **Movimentos e mudanças: questões afetas a uma escola emancipatória**. Artigo apresentado na 25^a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd/GT-06), Caxambú/HG, 2002.

ZACCUR, Edwiges. **Reinvenção do ABC**. Artigo apresentado na 27^a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd/GT-06), Caxambú/HG, 2004.

ZANCHET, Beatriz Atrib. **Pesquisando a realidade e escrevendo a cultura a produção curricular em ciências nas primeiras séries do ensino fundamental**. Artigo apresentado na 28^a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd/GT-06), Caxambú/HG, 2005

ZARCO, Carlos. Educación, ciudadanía, derechos humanos y participación de las personas jóvenes y adultas. In **La educación de personas jóvenes y adultas em América Latina y el Caribe, Prioridades de acción em el siglo XXI**, coordenado por UNESCO-CEAAL-CREFAL-INEA. Santiago de Chile; UNESCO, pp. 143-172, 2000.

ZITKOSKI, Jaime José. **Educação popular e emancipação social: convergências nas**

propostas de Freire e Habermas. Artigo apresentado na 26^a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd/GT-06), Caxambú/HG, 2003.

ANEXO 1

Movimento de cultura popular¹

PROJETO DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Centro de Cultura

Paulo Freire

Uma das preocupações presentes estudiosos dos problemas do homem moderno nos centros urbanos vem sendo o de sua ‘demissão’, afogado na domesticação niveladora da massificação.

O homem dos centros modernos urbanos, submetido a uma série infinita de controles que ele mesmo não conhece e que quase sempre não percebe, vem assumindo formas de comportamento estandardizado. Suas reações perdem às mais das vezes a nota individual. Suas respostas são respostas generalizadas. Os meios modernos de difusão, de propaganda, de comunicação com as massas, vem pondo o homem desses centros em atitudes predominantemente acríicas, ingênuas.

À propaganda comercial, com toda a força convincente, vem-se juntando, servindo-se dos mesmos meios, a propaganda de idéias, de princípios.

Corre-se o risco de desumanização do homem, de sua massificação, de sua desespiritualização.

Daí que sociólogos como Mannheim, representante de uma das correntes preocupadas com este problema, insistem tanto em uma educação advertida deste perigo.

Em uma educação que busque a inserção conscientemente crítica do homem na sua problemática.

“O método, diz Mannheim, consiste em voltar a descobrir os efeitos educativos dos grupos primários, em criar tais grupos onde não existam (centros comuns, centros de saúde pública)” – centros de cultura acrescentaríamos nós – “em sublinhar sua continuidade e sua utilidade” (*Libertad, Poder y Planificación Democrática*, p. 293).

No caso brasileiro, parece-nos crescer este perigo, precisamente pela inexperiência democrática enraizada em nossas matrizes culturais.

Se no trânsito em que vivemos para uma sociedade “aberta” fatos novos estão dia a dia pondo o homem brasileiro em atitudes mais democráticas, não nos esqueçamos de que o nosso passado anti-dialogal, por isso anti-democrático, se afirma constantemente em nossas posições.

¹ Texto retirado de uma experiência de educação popular: Centro de Cultura Doma Olegarinha, Anexo I, Zaíra Ary. In **Como vejo Paulo Freire**. “70 anos de Paulo Freire no mundo”, Homenagem de Pernambuco. Recife: Secretaria de Educação, Cultura e Esportes de Pernambuco, Anexos 2; 2,2; 2,3; 2,4; 2,5; 2,6; 2,7; 2,8;2,9, 1991.

Há, hoje, toda uma Psicologia histórica esclarecendo a força dessas marcas de ontem na composição de atitudes individuais e coletivas do homem de uma sociedade.

Somos, assim, dos que, participando felizes do trânsito que faz a sociedade brasileira, vêem criticamente a necessidade que temos de não largarmos o homem para que não se perca em posições massificadas. Dos que vêem a necessidade de desenvolver a capacidade crítica do homem brasileiro, agregando-o em grupos, através de que faça aquela educação a que se referiu Mannheim.

Não há, na verdade, democracia sem consciência crítica e não há criticidade nas posições massificadas. Daí a ênfase que teremos de dar à educação para a criticidade.

O Centro de Cultura é uma unidade educativa, enfeixando um conjunto de motivos que agregam grupos, que os levam a atividades de objetivos semelhantes.

Estas atividades variadas, respostas a variações de núcleos diferentes de motivações, se acham porém entrelaçadas e sistematizadas, possibilitando assim um trabalho organicamente educativo.

A televisão, a leitura, o corte e o arranjo da casa, o recreio, a educação dos filhos são motivos geradores de atividades, a congregar grupos, a se alongarem em clubes, que compõem o Centro de Cultura.

Assim, haverá tantos clubes no Centro de Cultura quantos sejam os núcleos motivadores de atividades específicas.

O motivo TELEVISÃO agrega pessoas que, exercitando determinadas atividades, se constituem em clubes: o Teleclube. Da mesma forma, o livro, que provoca a leitura, debate da leitura, interpretação da leitura e dá origem ao clube de leitura, assim sucessivamente.

O clube de leitura, o de corte, o teleclube, etc..., o clube de pais congregando pessoas em torno de seus núcleos motivadores, não as desintegram do todo, que é o Centro de Cultura. Por isso mesmo é que as atividades desses clubes são interdependentes e visam ao mesmo objetivo – a educação da pessoa, dos grupos e da comunidade. Os clubes dentro do Centro são dimensões próprias do Centro. Daí que não possam crescer sozinhos. Nem distorcer-se. Nem perder o sentido de unidade de visão que caracteriza o Centro de Cultura.

À medida que os grupos formados em torno destes motivos vão se estruturando e ganhando a forma de clubes, com toda a sua dinâmica, se apresenta ao Centro de Cultura uma oportunidade excelente de propiciar a experiência de auto-governo a seus líderes, como a seus liderados.

A administração do Centro, que de início cabe ao assistente social do MCP, passa, gradativamente, a democratizar-se, fazendo-se colegiada.

O Centro passará a ter um Conselho de Direção, composto de representante do MCP – assistente social – e de Diretor de cada clube componente do Centro de Cultura.

Este Diretor será escolhido por eleição entre os participantes de cada clube.

O Conselho de Direção terá um Diretor executivo, por período determinado – o mesmo do Conselho de Direção – escolhido entre os participantes deste Conselho.

Ao lado deste, existirá um outro, que será consultivo e será formado pelos educadores que

trabalham no Centro.

Não será demasiado chamarmos a atenção para o que significa, do ponto de vista da educação democrática e da formação de liderança, a própria estrutura administrativa de um Centro de Cultura, nesses moldes.

Esta estrutura já é, em si mesma, educativa. Acrescentem-se, agora, a essência formadora de uma administração assim organizada, as atividades normais de cada clube dentro do Centro e setir-se-á o alcance de uma experiência desta ordem entre nós.

PROJEÇÃO DO CENTRO NA COMUNIDADE

Estruturados os clubes dentro do Centro, nascentes e já atuantes os Conselhos - o de Direção e o Consultivo – alongados os líderes emergentes dos grupos ou dos clubes em educadores populares, partiria o Centro para contatos estritos com as instituições de sua área de repercussão.

A área de repercussão do Centro poderá ser encontrada ou delimitada por meio de pesquisa. Em seu trabalho de educação da comunidade, se esforçará o Centro em transformar a área de repercussão em área de influência.

Estreitando as suas relações com as instituições da área, marcha o Centro para a criação de um conselho de comunidade, de que ele participará com um de seus líderes. A este Conselho caberá então o estudo, análise dos problemas da comunidade local, com a colaboração do movimento de Cultura Popular e o encaminhamento de sugestões aos poderes públicos, bem como a motivação do esforço comum.

TELECLUBE

O teleclube será formado por pessoas que pretendem fazer da televisão um instrumento de cultura e de educação.

Com a participação e a coordenação de educadores especialmente preparados, os componentes de teleclube discutirão programas das televisões locais, desenvolvendo sua capacidade crítica.

Pretende-se com esses debates a superação de atitudes ingênuas, de que decorre a aceitação passiva a qualquer tipo de propaganda ou divulgação.

Os teleclubes, como de resto o Centro de Cultura, terão de centrar todo seu esforço educativo na busca desse senso crítico, somente como será possível evitarmos posições domesticadoras.

As sociedades que transitam como a nossa, de formas fechadas, tribais, anti-dalógicas, para formas e processos de abertura, se inserem num amplo e crescente processo de “rebeldia”, que exige uma educação voltada para a criticidade.

Quanto mais se desenvolva essa criticidade, tanto mais se firmará a capacidade decisória ao homem, fundamental e indispensável ao funcionamento da democracia, que antes de ser forma de

governo é disposição mental – é atitude.

Os centros urbanos brasileiros vêm apresentando um tipo preponderante de consciência, que vimos chamando de transitivo-ingênuo. Este tipo de consciência vem sendo o resultado de uma promoção automática provocada por modificações infra-estruturais, de um tipo de consciência que chamamos de intransitiva. O passo indispensável da transitividade ingênuo para a crítica há-de ser, porém, o resultado da educação, fundada em condições culturais propícias. Se não conseguirmos este passo, corremos o risco de distorções – não de involuções – que nos levam à “consciência fanática”, própria da massificação.

O teleclube, dentro ou fora do Centro de Cultura, poderá e deverá desenvolver um eficiente esforço neste sentido.

Servir-se-ão os educadores das técnicas de discussão em grupo e terão de desenvolver em si também um auto teor de criticidade.

É natural, contudo, que haja no Centro de Cultura programas de televisão que não esteja sujeitos a debates – partidas de futebol, por exemplo, em que pese que possam ser também discutidas. Estes programas atenderão ao público ainda não interessado pelo teleclube.

CLUBE DE LEITURA

Agrupa todas as pessoas que se interessam por leitura, que seja esta feita no Centro de Cultura ou em casa, com o livro retirado por empréstimo.

Objetivos

- a) propiciar aos participantes do Centro um maior acesso à boa leitura.
- b) desenvolver a “consciência crítica” do homem, através do trabalho educativo em torno do livro e em combinação com elementos audiovisuais.
- c) desenvolver o espírito comunitário nos participantes do clube, integrando-os criticamente com os problemas de sua comunidade local.
- d) propiciar, de futuro, aos adultos analfabetos, ora alfabetizando-se nas escolas radiofônicas do movimento, instrumentos e sua capacidade de ler.
- e) motivar e desenvolver a apetência pela leitura nas áreas populares.
- f) motivar seus participantes para que vão cada vez mais se integrando no espírito do Centro, os seus objetivos.

Os educadores ligados aos clubes de leitura farão discussões com os participantes do clube, ora sobre leituras feitas por eles, ora sobre leituras realizadas pelos próprios educadores. Ampliarão esses debates sobre problemas locais partindo de análise das instituições de serviços da comunidade, auxiliados por meios audiovisuais.

CULBE DOS PAIS

O clube dos pais congregará as famílias de alunos das escolas do MCP EXISTENTES NO Centro de Cultura; o clube se estruturará a partir dos círculos de pais e professores – na verdade, um dos capítulos da educação de adultos.

Receberá esse clube a colaboração de educadores, de um lado, do próprio projeto de educação de adultos, de que o Centro de Cultura é um dos aspectos; do outro, da divisão do ensino do MCP.

CLUBE DE COSTURA

Este clube abrigaria senhoras donas de casa e jovens a quem daria conhecimentos objetivos que visam ajudar sensivelmente o orçamento familiar.

No programa de educação de base a ser dado as participantes desse clube se dará os princípios cooperativistas, no sentido da criação posterior de uma cooperativa de produção, que teria nas feiras a serem instituídas nos Centros Artesanais da Divisão de Artes Plásticas o seu mercado.

Parece-nos que uma experiência desta ordem poderá ser tentada.

CLUBE RECREATIVO

Reunirá as pessoas – sobretudo os jovens – em torno de atividades desportivas, como jogos de salão. Seus componentes receberão igualmente educação de base.

Muito dos jogos que este clube pode dinamizar terão seu material construído pelo próprio clube, estimulando-se assim o senso de colaboração, de participação.

O centro de Cultura se caracteriza por não fazer “doações”, adequando assim a uma das conotações fundamentais da filosofia do MCP.

Outros tantos clubes poderão surgir depois do funcionamento regular do Centro de Cultura.

Um clube de saúde, por exemplo, pode vir a ser um deles, de importância enorme na área local.

MECANISMO ESTRUTURAL DO CENTRO DE CULTURA

De início, a Assistente Social comandará o Centro. Trabalhará a área próxima, no sentido de motivar pessoas a integra-se nas iniciativas do Centro.

Com a criação dos clubes e o surgimento de lideranças natural, forma-se o Conselho de Direção.

RELAÇÃO DO CONSELHO DE DIREÇÃO COM OS CLUBES

O Diretor de cada clube, participante do Conselho, prestará contas a seus companheiros de clube do que passa na alta direção do Centro. Levará ao Conselho as posições de seus companheiros. O Conselho, por sua vez, fará reuniões de assembléia geral, de que participarão os componentes de todos os clubes.

O coordenador do projeto de educação de adultos, por sua vez, fará reuniões mensais, usando técnicas de educação informal, com os membros do Conselho de Direção.

Nestas reuniões, essencialmente educativas, se irá fazendo o indispensável trabalho de formação de uma autêntica liderança, preparando-se a etapa de projeção do Centro de Cultura na comunidade local. Nesta fase, criado o Conselho de Comunidade, fará o projeto de educação de adultos o mesmo trabalho, agora junto aos membros deste Conselho.

ANEXO 2

Universo Temático sobre Criatividade

Relação de frases extraídas da obra de Paulo Freire sobre criatividade

Fase 1: Quadros de 2 a 4

Quadro 2: Criatividade em *Educação e atualidade brasileira*

| Citação nº | Pág. | Contexto | Unid. secund. |
|------------|-------|---|---------------|
| 1 | 10 | ... Essa transitividade do homem faz dele um ser diferente. Um ser histórico. Faz dele um criador de cultura . | SID |
| 2 | 17-18 | ...De outro lado, porque criaremos circunstâncias capazes de nos resguardar dos perigos da massificação, ou da mentalidade de massas, associada à industrialização. | SID |
| 3 | 19 | Cada vez mais compreendemos menos a hipertrofia dessas instituições assistencialistas, perigosamente alongadas em assistencialistas, levando-as a resolver os problemas de seus clientes, de seus assistidos, digamos melhor, quando resolvem, sem sua colaboração. Sem consultá-los. A escolher até suas distrações. A organizar suas festas. A criar seus clubes e associações. A interferir constantemente na sua vida. A alterar os estatutos de seus clubes, tudo isto de cima para baixo. Anti-democraticamente. | ID |
| 4 | 21 | Medita-se, ainda, no que representa para países subdesenvolvidos como o Brasil, mas em processo de desenvolvimento, a inserção do povo no esforço da recuperação econômica de suas comunidades. O que representa a criação e a amplitude de uma consciência popular do desenvolvimento. O sentido da responsabilidade social do homem. | SID |
| 5 | 30 | Que está a exigir a inserção do povo criticamente consciente nele, somente como irá criando novas disposições mentais com que poderá opor-se e superar a “inexperiência democrática”. | SID |
| 6 | 35 | existir é um conceito dinâmico. Implica uma dialogação eterna do homem com o homem, do homem com a circunstância. Do homem com seu Criador . Não há como admitir o homem fora do diálogo. | SID |
| 7 | 36 | A propaganda é uma dessas formas. Aldous Huxley propõe, como antídoto à sua ação domesticadora, educação em que haja lugar destinado ao que ele chama de <i>arte de dissociar idéias</i> , porque se fossem criando no homem atitudes mentais que lhe permitissem resguardar-se de seus efeitos. | SID |
| 8 | 42 | A solução não poderia estar em deter-se a industrialização, mas, em se tentarem caminhos de humanização do homem. Um destes caminhos talvez seja o da reformadas empresas com que se criem nelas <i>avenidas</i> amplas para a participação do trabalhador. | SID |
| 9 | 46-47 | Mais uma vez, assim, nos instalamos dentro da antinomia fundamental. Ímpetos de participação, amplitude da nossa <i>dialogação</i> , causados pelas novas condições culturais de nossa fase histórica e as dificuldades ou os obstáculos para a criação da autoridade interna , que implicará posições críticas somente, como sintonizaremos autenticamente com a nossa atualidade. | SID |
| 10 | 50 | Circunstâncias em que o impacto da industrialização, por si mesmo, vai, como vem, criando novas necessidades , novos estímulos, de que decorrem posições e atitudes diferentes diante do mesmo problema. | SID |
| 11 | 51 | É urgente então que se dê toda a ênfase possível e se criem todas as possíveis condições favoráveis ao preparo técnico, no sentido mais amplo da expressão, do homem brasileiro, com que se entenderão estas condições especiais de nossa atualidade. | SID |
| 12 | 56 | Autenticidade que, implicando uma cada vez maior apropriação do ser por ele mesmo, não deve implicar, porém, um desdém suficiente às suas matrizes | SID |

| | | | |
|----|-------|--|-----|
| | | criadoras. | |
| 13 | 59 | Salientamos a necessidade inadiável que tem o nosso processo educativo de estabelecer relações de organicidade com esta atualidade para que, só assim, possa assumir a posição de instrumentalidade, naqueles dois planos referidos: o da preparação técnica de nosso homem, com que se inserirá aptamente no desenvolvimento econômico do país; o da criação de disposições mentais democráticas, críticas e permeáveis , com que se situará legitimamente no crescente surto de democratização cultural e política, uma das mais importantes manifestações do nosso <i>hoje</i> . | SID |
| 14 | 61 | Na ausência, no tipo de formação que tivemos, daquelas condições necessárias à criação de uma consciência participante que nos tivesse levado à feitura de nossa sociedade com <i>nossas próprias mãos</i> , o que caracteriza, para Tocqueville, a essência da própria democracia. | SID |
| 15 | 61 | Os nossos colonizadores não tiveram – e dificilmente poderiam ter tido – intenção de criar na terra descoberta, uma civilização. | ID |
| 16 | 63 | Mas mesmo assim, ao se criarem novas condições e surgirem as contingências que passariam a exigir dos descobridores mais do que simples feitorias comerciais, e sim o povoamento, de que resultaria uma maior integração do homem com a terra, o que se observou foi a tendência [...] para procurarem os trópicos e neles se fixarem, somente aqueles que dispusessem de meios... | ID |
| 17 | 66 | ...Faltavam circunstâncias que propiciassem ao povo, <i>experencialmente</i> a incorporação ou a <i>introjeção</i> da autoridade externa com que ela criasse a autoridade interna , indispensável aos regimes democráticos de vida. | SID |
| 18 | 66 | Realmente, repita-se, com o tipo de exploração econômica, que caracterizou a nossa colonização, não teria sido possível a criação de uma vivência comunitária . | ID |
| 19 | 66 | Centros urbanos que fossem criados pelo povo e governados pelo povo , através de cuja experiência de governo fosse ele incorporando aquela sabedoria democrática a que chega o povo... | SID |
| 20 | 66-67 | Ao invés de centros urbanos assim <i>feitos</i> , de baixo para cima, à base da solidariedade política a associar os grupos humanos em comunidades, de que teria decorrido a nossa sabedoria democrática o que a história de nossas <i>instituições políticas</i> revela, ao contrário, é o surgimento de núcleos urbanos verticalmente criados . | ID |
| 21 | 67 | De núcleos urbanos nascidos de cima para baixo. Superpostos à realidade. Criados compulsoriamente , com sua população arrebanhada. [...] De estranhar seria, de fato, que esses centros urbanos tivessem nascido sob o impulso popular. | ID |
| 22 | 68 | ...Dentro da estrutura econômica do grande domínio, com o trabalho escravo, não teria sido possível um tipo de relação humana que pudesse criar disposições mentais flexíveis , capazes de levar o homem a formas de solidariedade que não fossem as exclusivamente privadas. | ID |
| 23 | 68-69 | ...Foi a robustez do poder em torno de que foi se criando um quase gosto (Gilberto Freire) masoquista de ficar sob ele a que correspondia outro, o de se ser o todo-poderoso. | ID |
| 24 | 69 | As disposições mentais que criamos nestas circunstâncias foram assim disposições mentais rígidas e autoritárias. Acríticas. | ID |
| 25 | 79 | Parece-nos que uma das fundamentais tarefas da educação brasileira, vista sob o ângulo de nossas condições faseológicas atuais, será, na verdade, a de criar disposições mentais no homem brasileiro, críticas e permeáveis, com que ele possa superar a força de sua “inexperiência democrática”. | SID |
| 26 | 85 | Escola que, plural nas suas atividades, criará circunstâncias as quais provoquem novas disposições mentais no brasileiro, com que se ajustará em condições positivas ao processo de crescimento democrático que vivemos. | SID |
| 27 | 86 | E será o diálogo democrático que possibilitará em nós a criação de hábitos de servir . | SID |
| 28 | 86 | Entre nós, a educação tem de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude. De criação de disposições mentais democráticas , através de que se substituam no brasileiro antigos e culturais hábitos de passividade, por novos hábitos, de participação e ingerência. | SID |
| 29 | 87 | É evidente que a extinção do analfabetismo criará melhores condições para a mão-de-obra especializada de uma sociedade em processo de desenvolvimento. | SID |

| | | | |
|----|-----|---|-----|
| 30 | 89 | Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos. Esta nos parece mesmo a grande característica negativa de todo nosso agir educativo. [...] Pouco, ou quase nada, no nosso processo educativo, que nos leve a posições mais indagadoras, mais inquietas, mais criadoras . | ID |
| 31 | 93 | É que ao travar relações que devem ser cada vez mais íntimas com as famílias de seus alunos, deve ela criar um clima propício à participação, à ingerência daquelas no seu destino . | SID |
| 32 | 93 | Quer dizer, as suas relações com as famílias dos educandos, sistemáticas e conscientemente críticas, devem se fazer no sentido da criação e da ampliação da postura participante da família, em alguns de seus problemas, até agora em regra, considerados privativos seus. Erradamente considerados, acrescente-se. | SID |
| 33 | 93 | É o clima da dialogação que a escola há de criar para as famílias a ela ligadas. | SID |
| 34 | 95 | Os Círculos de Pais e Professores podem e devem fazer-se meio para a criação das associações de famílias , dentro de cada escola. | SID |
| 35 | 95 | Na medida em que se vinculem umas com as outras, bem motivadas pela escola, vai se fazendo fácil, a partir de estímulo objetivo, levá-las a criar sua associação. | SID |
| 36 | 95 | A discussão do problema de merenda escolar, numa das escolas em que tentamos experiência desta ordem, foi a força motivadora para a criação de um clube dos pais , que de dois anos a esta parte vem sempre e sempre ganhando participação na vida da escola e de seus filhos, em harmonia com a direção e o corpo docente da referida unidade pedagógica. | SID |
| 37 | 95 | Imagine-se o que resultaria de experiência democrática, de autogoverno, numa área qualquer, mesmo de cidade grande, em que toda uma cadeia de escolas primárias e médias com a elaboração da universidade, ligadas entre si e entrosadas nos seus planejamentos, fosse estimulando a criação de grupos primários por sua vez em conexão uns com os outros. | SID |
| 38 | 97 | ...- a da criação de atitudes , a da mudança de atitudes no sentido da democracia. | SID |
| 39 | 102 | Esta convicção, porém, como aquela consciência, dificilmente se forma em quem assume postura passiva. Em quem não é inserido num processo dialogal. Em quem não debate. Em quem não investiga. Em quem não discute livremente. Em quem não reelabora. Em quem não reinventa . | ID |
| 40 | 102 | E isto é exatamente o que ainda não fazemos. Em lugar da reinvenção , da reelaboração, os pontos ditados, a matéria “pré-fabricada”, as afirmações estereotipadas. | ID |
| 41 | 114 | Que o processo educativo brasileiro vem sendo uma superposição à nossa atualidade, porque: II – Não atende à necessidade imperiosa de identificar o homem brasileiro com o ritmo de democratização política e cultural, criando-lhe disposições mentais democráticas, com que supere nossa ostensiva <i>inexperiência democrática</i> . | ID |

Fonte: FREIRE, 2001.

Quadro 3: Criatividade em *Educação como prática da liberdade*

| Citação nº | Pág. | Contexto | Unid. secund. |
|------------|------|---|---------------|
| 1 | 40 | ...Do ser inacabado que é e cuja plenitude se acha na ligação com seu Criador . | SID |
| 2 | 41 | Não se reduzindo tão-somente a uma das dimensões que participa – a natural e a cultural – da primeira, pelo seu aspecto biológico, da segunda, pelo seu poder criador , o homem pode ser eminentemente interferidor. | SID |
| 3 | 41 | Sua ingerência, senão quando destorcida e acidentalmente, não lhe permite ser um simples espectador, a quem não fosse lícito interferir sobre a realidade para modificá-la. Herdando a experiência adquirida, criando e recriando , integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura. | SID |
| 4 | 42 | Por isso, toda vez que se suprime a liberdade, fica ele um ser meramente ajustado ou acomodado. E é por isso que, minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o direito de discuti-los, o homem | ID |

| | | | |
|----|-------|---|-----|
| | | sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora . | |
| 5 | 43 | A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. | SID |
| 6 | 43 | É é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiando e respondendo ao desafio, alterando, criando , que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa predominância, nem das sociedades nem das culturas. | SID |
| 7 | 43 | E na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. | SID |
| 8 | 43 | É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas. | SID |
| 9 | 45 | Mas, infelizmente, o que se sente, dia a dia, com mais força aqui, menos ali, em qualquer dos mundos em que o mundo se divide, é o homem simples esmagado, diminuído e acomodado, convertido em espectador, dirigido pelo poder dos mitos que forças poderosas criam para ele. | ID |
| 10 | 51 | O sectário nada cria porque não ama. | ID |
| 11 | 54 | Aí que a posição anterior de autodesvalia, de inferioridade, característica da alienação, que amortece o ânimo criador dessas sociedades e as impulsiona sempre às limitações, começa a ser substituída por uma outra, de autoconfiança. | ID |
| 12 | 55 | Criam instituições assistenciais, que alongam em assistencialistas. E em nome da liberdade <i>ameaçada</i> , repelem a participação do povo. | ID |
| 13 | 60 | ...Por isso mesmo que, existir, é um conceito dinâmico. Implica numa dialogação eterna do homem com o homem. Do homem com o mundo. Do homem com o seu Criador . É essa dialogação do homem sobre o mundo e com o mundo mesmo, sobre os desafios e problemas, que o faz histórico. | SID |
| 14 | 63 | ...Seu gosto agora é o das formulas gerais, das prescrições, que ele segue como se fossem opções suas. É um conduzido. Não se conduz a sim mesmo. Perde a direção do amor. Prejudica seu poder criador . É objeto e não sujeito... | ID |
| 15 | 66 | ...Na ausência, no tipo de formação que tivemos, daquelas condições necessárias à criação de um comportamento participante , que nos tivesse levado à feitura de nossa sociedade, com <i>nossas próprias mãos</i> , o que caracteriza, para Toqueville, a essência da própria democracia. | ID |
| 16 | 66-67 | Realmente o Brasil nasceu dentro de condições negativas às experiências democráticas. O sentido marcante de nossa colonização, fortemente predatória, à base da exploração econômica do grande domínio, em que o <i>poder do senhor</i> se alongava <i>das terras às gentes também</i> e do trabalho escravo inicialmente do nativo e posteriormente do africano, não teria criado condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível, característica do clima cultural democrático, no homem brasileiro. | ID |
| 17 | 67 | ...Os nossos colonizadores não tiveram – e dificilmente poderiam ter tido – intenção de criar , na terra descoberta, uma civilização. Interessava-lhes a exploração comercial da terra. | ID |
| 18 | 68 | Mas, mesmo quando, ao se criarem novas condições e surgirem as contingências que passariam a exigir dos conquistadores mais do que simples feitorias comerciais e sim o povoamento efetivo, de que resultaria uma maior integração do homem com a terra, o que se observou foi a tendência para procurarem os trópicos e neles se fixarem aqueles que dispusessem de meios que os fizessem “empresários de um negócio rendoso, mas só a contragosto com trabalhador” (Caio Prado). | ID |
| 19 | 71 | ...O que estas circunstâncias propiciavam ao povo era a introdução desta autoridade externa, dominadora; a criação de uma consciência hospedeira da opressão e não uma consciência livre e criadora , indispensável aos regimes autenticamente democráticos. | ID |
| 20 | 71 | Realmente, repita-se, com o tipo de exploração econômica que caracterizou a nossa colonização, não teria sido possível a criação de uma vivência comunitária . | ID |
| 21 | 71 | Centros urbanos que fossem criados pelo povo e por ele governados... | SID |
| 22 | 72 | ... Criados compulsoriamente , com suas populações arrebanhadas. Só uma vez ou outra nascidos coma a força e vontade do povo.... | ID |
| 23 | 73 | ...Dentro da estrutura econômica do grande domínio, com o trabalho escravo, não teria sido possível um tipo de relações humanas que pudesse criar disposições | ID |

| | | | |
|----|-------|---|-----|
| | | mentais flexíveis capazes de levar o homem a formas de solidariedade que não fossem as exclusivamente privadas. | |
| 24 | 74 | Em verdade, o que caracterizou, desde o início, a nossa formação, foi sem dúvida, o poder exacerbado. Foi a robustez do poder em torno de que foi se criando um quase gosto masoquista de ficar sob ele a que correspondia outro, o de se ser o todo-poderoso... | ID |
| 25 | 74 | ... As disposições mentais que criamos nestas circunstâncias foram assim disposições mentais rigidamente autoritárias. Acríticas. | ID |
| 26 | 93-94 | Entre nós, repita-se, a educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude. De criação de disposições democráticas através da qual se substituísem no brasileiro, antigos e culturais hábitos de passividade, por novos hábitos de participação e ingerência, de acordo com o novo clima da fase de transição. | SID |
| 27 | 95-96 | Esta nos parecia uma das grandes características de nossa educação. A de vir enfatizando cada vez mais em nós posições ingênuas, que nos deixam sempre na periferia de tudo o que tratamos. Pouco ou quase nada, que nos leve a posições mais indagadoras, mais inquietas, mais criadoras . | ID |
| 28 | 96 | A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora , sob pena de ser uma farsa. | SID |
| 29 | 96-97 | Ditamos idéias. Não trocamos idéias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos <i>sobre</i> o educando. Não trabalhamos <i>com</i> ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção . | ID |
| 30 | 98-99 | ...A força do pensamento do ISEB tem origem nesta identificação, nesta integração. Integração com a realidade nacional, agora valorizada, porque descoberta e porque descoberta, capaz de fecundar, de forma surpreendente, a criação do intelectual que se põe a serviço da cultura nacional. | SID |
| 31 | 99 | Dessa integração decorram duas conseqüências importantes: a força de um pensamento criador próprio e o compromisso com o destino da realidade pesada e assumida. | SID |
| 32 | 101 | Estes <i>déficits</i> , realmente alarmantes, constituem óbices ao desenvolvimento do País e à criação de uma mentalidade democrática . | SID |
| 33 | 104 | Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação , capaz de desencadear outros atos criadores . | SID |
| 34 | 104 | Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reinvenção . | SID |
| 35 | 104 | Partíamos de que a posição natural do homem, como já afirmamos no primeiro capítulo deste trabalho, era a de não apenas estar no mundo, mas com ele. A de travar relações permanentes com este mundo, de que decorre pelos atos de criação e recriação , o acrescentamento que ele faz ao mundo natural, que não fez, representado na realidade cultural | SID |
| 36 | 107 | Mas, como realizar esta educação? Como proporcionar ao homem meios de superar suas atitudes, mágicas ou ingênuas, diante de sua realidade? Como ajudá-lo a criar , se analfabeto, sua montagem de sinas gráficos? Como ajudá-lo a inserir-se? | SID |
| 37 | 109 | A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador . | SID |
| 38 | 109 | A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora , e não como uma justaposição de informes ou prescrições <i>doadas</i> . | SID |
| 39 | 109 | Descobriria que tanto ele, como o letrado, têm um ímpeto de criação e recriação | SID |
| 40 | 109 | Que cultura é toda criação humana . | SID |
| 41 | 111 | ... a alfabetização [...] Implica, não uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas, desgarradas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas – mas numa atitude de criação e recriação . Implica numa autoformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu | SID |

| | | | |
|----|-----|--|-----|
| | | contexto. Daí que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto, sobre situações concretas, oferecendo-lhe simplesmente os instrumentos com que ele se alfabetiza. | |
| 42 | 114 | A terceira fase consiste na criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar. | SID |
| 43 | 115 | ...A dificuldade está na criação mesma de uma nova atitude – e ao mesmo tempo tão velha – a do diálogo, que no entanto, nos faltou no tipo de formação que tivemos e que analisamos no segundo capítulo deste estudo. | SID |
| 44 | 116 | ...Começa então, com a maior facilidade, a criar palavras com as combinações fonêmicas à sua disposição, que a decomposição de um vocabulário trissilábico lhe oferece, no primeiro dia em que debateu para alfabetizar-se | SID |
| 45 | 118 | No dia seguinte, traz de casa, como tarefa, tantos vocábulos quantos tenha podido criar com combinações de fonemas conhecidos . Não importa que traga vocábulos que não seja termos. | SID |
| 46 | 119 | O teste dos vocábulos criados deve ser feito pelo grupo, com a ajuda do educador, e não por este apenas, com a assistência do grupo. | SID |
| 47 | 120 | Este levantamento nos possibilitaria uma séria programação que se seguiria à etapa da alfabetização. Mais ainda, com a criação de um catálogo de temas reduzidos e referências bibliográficas que poríamos à disposição de universidades, poderíamos ampliar o raio de ação da experiência e contribuir para a indispensável identificação de nossa escola com a realidade. | SID |

Fonte: FREIRE, 1967.

Quadro 4: Criatividade em Cartas à Guiné-Bissau

| Citação nº | Pág. | Contexto | Unid. Secund. | |
|------------|------|--|---|-----|
| 1 | 16 | Na verdade, as experiências não se transplantam, se reinventam . | SID | |
| 2 | 17 | O educador deve ser um inventor e um reinventor constante desses meios e desses caminhos com os quais facilite mais e mais a problematização do objeto a ser desvelado e finalmente aprendido pelos educandos. | SID | |
| 3 | 18 | Achados que fossem fazendo no domínio da língua, quando ao serem decompostas as palavras geradoras, começassem a criar outras tantas através das combinações silábicas. | SID | |
| 4 | | Materiais que reforçassem seu aprendizado, enquanto ato criador | SID | |
| 5 | | Isto não é, infelizmente, o que ocorre com as cartilhas, mesmo com aquelas cujos autores, esforçando-se ao máximo em ir mais além do caráter doador que têm as mesmas, oferecem aos alfabetizando algumas oportunidades para que eles também criem palavras e pequenos textos . | ID | |
| 6 | | Na verdade, grande parte do esforço a ser realizado pelos alfabetizando, sobretudo no momento de criação de suas palavras , se encontra feito, nas cartilhas, pelo seu autor ou por sua autora. | ID | |
| 7 | | Neste sentido, em lugar de estimular, nos alfabetizando, a curiosidade, as cartilhas reforçam neles a atitude passiva, receptiva, o que contradiz o caráter criador do ato de conhecer . | ID | |
| 8 | | Parece-me que este é um dos problemas que uma sociedade revolucionária deve se pôr no campo da educação enquanto ato de conhecimento. O do papel criador e recriador, o da re-invenção que o ato de conhecer demanda de seus sujeitos. | SID | |
| 9 | | O da curiosidade diante do objeto, qualquer que seja o momento do ciclo gnosiológico em que estejam, o em que se busca conhecer o conhecimento existente ou o em que se procura criar o novo conhecimento . | SID | |
| 10 | | 18-19 | É de fato indispensável que educadores-educandos e educandos-educadores se exercitem constantemente na recusa à “burocratização” que, aniquilando a criatividade, os transforma em repetidores de clichês . Quanto mais “burocratizados” tanto mais tendem a ficar alienadamente “aderidos” à cotidianeidade, de que já não “tomam distancia” para compreender a sua razão de ser. | ID |
| 11 | | 19 | No primeiro momento, em que buscávamos ver e ouvir, indagar e discutir entramos em contacto, em Bissau, inicialmente, com as diferentes equipes do Comissariado | SID |

| | | | |
|----|-------|---|-----|
| | | de Educação e não apenas com o recém-criado Departamento de Educação de Adultos . | |
| 12 | 19-20 | Que modificações já haviam sido introduzidas no sistema geral de ensino, herdado do colonizador, e que fossem capazes de estimular, a pouco e pouco, a sua radical transformação, com a criação de uma nova prática educativa , que expressasse uma outra concepção da educação, em consonância com o projeto da nova sociedade que o Partido e o Governo se propõem criar com o povo . | SID |
| 13 | 20 | Cultura, só a dos colonizadores. A música dos colonizados, seu ritmo, sua dança, seus bailes, a ligeireza de movimentos de seu corpo, sua criatividade em geral , nada disto tinha valor. | ID |
| 14 | 21 | Envolvendo fundamentalmente uma decisão política, em coerência com o projeto de sociedade que se procura criar , esta transformação radical requer certas condições materiais em que se funde, ao mesmo tempo em que as incentive. | SID |
| 15 | | Transformação radical que, ao ser iniciada, mesmo timidamente, e em função das novas condições materiais, em um de seus principais aspectos, o da superação, por exemplo, da dicotomia trabalho manual-trabalho intelectual, provoca, necessariamente, resistências da velha ideologia que sobrevive, como um dado concreto, aos esforços de criação da nova sociedade . | SID |
| 16 | 24 | Não nos surpreendeu a maneira clara como, de modo geral, todos esses pontos foram analisados pelas equipes nacionais, com a presença do Comissário de Educação que se sente a elas incorporado, conscientes todos do que significa o empenho de recriar uma sociedade . | SID |
| 17 | | Reconhecendo os limites da educação formal, enquanto subsistema de um sistema maior, reconhecia também o seu papel fundamental na formação de uma nova mentalidade em coerência com os objetivos da nova sociedade a ser criada . | SID |
| 18 | 27 | Quanto à alfabetização de adultos, duas iniciativas básicas haviam sido começadas – uma, ligada às Forças Armadas do Povo, FARP, e a outra ao Comissariado de Educação que já criara o seu Departamento de Educação de Adultos . | SID |
| 19 | 27-28 | O aprendizado da escrita e da leitura, como um ato criador , envolve, aqui, necessariamente, a compreensão crítica da realidade. | SID |
| 20 | 29 | Ao lado da reorganização do modo de produção, este é, enfatize-se, um dos aspectos centrais a ser criticamente compreendido e trabalhado por uma sociedade revolucionária: o da valoração, e não idealização, da sabedoria popular que envolve a atividade criadora do povo e revela os níveis de seu conhecimento em torno da realidade. | SID |
| 21 | 31 | Até que ponto sua prática estaria sendo preponderantemente criadora ou, pelo contrário, enfadonhamente repetidora e alienadamente memorizadora. | SID |
| 22 | | O que a observação da prática nos Círculos de Cultura revelou é que, apesar dos desacertos, os seus participantes, alfabetizando e animadores, se achavam engajados num trabalho preponderantemente criador . | SID |
| 23 | 31-32 | Entre os desacertos mais flagrantes poderia citar, por exemplo, a impaciência ou a pressa com que certos animadores, às vezes, criavam , eles mesmos, as palavras em lugar de desafiarem os alfabetizando a fazê-lo... | ID |
| 24 | 32 | E interessante salientar, também, a imaginação criadora que nos foi possível observar entre alguns animadores. | SID |
| 25 | 35 | Simultaneamente com o aprendizado da escrita e da leitura, os alfabetizando deveriam ser convidados a pensar sua prática e as finalidades que a motivam no combate, por exemplo, aos mosquitos, na luta contra a malária, ou chamados ao debate em torno das vantagens do trabalho baseado na ajuda mútua sobre o trabalho de caráter individualista, na criação da cooperativa . | SID |
| 26 | 37 | Por isso é que, envolta nelas, o que se percebe é a firme decisão do povo e de sua vanguarda, o PAIGC, no sentido de concretizarem o sonho possível que perseguem desde o começo da luta – o de re-inventarem sua sociedade, banindo a exploração de uns por outros e superando as injustiças . | SID |
| 27 | 41 | Comissão criada , na mesma reunião de síntese, pelo Comissário Cabral. | SID |
| 28 | 45 | O Ensino Básico, de seis anos, com dois ciclos, e que se pretende universalizar em função das possibilidades do Partido e do Estado, se propõe uma formação fundamental, indispensável à participação consciente de qualquer cidadão ou cidadã na criação e no desenvolvimento da nova sociedade . | SID |
| 29 | 45-46 | Dai que, desde o primeiro ciclo deste nível de ensino, o de quatro anos, | SID |

| | | | |
|----|-------|--|-----|
| | | participando de experiências em comum, em que se estimula a solidariedade social e não o individualismo, o trabalho baseado na ajuda mútua, a criatividade , a unidade entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, a expressividade, os educandos irão criando novas formas de comportamento de acordo com a responsabilidade que devem ter diante da comunidade. | |
| 30 | 46 | Na verdade, não seria realizável uma educação voltada para a concretização de valores como a solidariedade, a responsabilidade social, a criatividade , a disciplina a serviço do interesse comum, a vigilância, o espírito crítico, valores em que forjou o PAIGC, em todo o processo da luta de libertação, se nesta educação os educandos continuassem a ser, como na educação colonial, meros recipientes de “conhecimentos empacotados”, a eles transferidos pelos educadores. | SID |
| 31 | 47 | O projeto prevê, ainda, a criação de escolas profissionais , em que a especialidade, porém, jamais se distorce em especialismo. | SID |
| 32 | | Pensa-se, igualmente, na criação de um Instituto de Administração e Secretariado , bem como num outro de Ciências Agrárias, para a capacitação, este último, de técnicos a nível de regente agrícola. | SID |
| 33 | 48 | Já conseguimos fundos para a criação de um Instituto com este objetivo. | SID |
| 34 | 49 | criar um homem novo, um trabalhador consciente de suas responsabilidades históricas e da sua participação efetiva e criadora nas transformações sociais. | SID |
| 35 | 50 | Dos resultados obtidos através dessa estruturação, com a criação , por exemplo, “ de órgãos coletivos , como o Conselho Diretivo, o Conselho Técnico Docente e o Conselho Administrativo”. | SID |
| 36 | 51 | criação , na área do ensino primário, de um comitê do Partido , ao qual se vêm associando os professores, conseguindo realizar um interessante trabalho cultural, ao lado do desenvolvimento de uma necessária e correta militância, contribuição excepcional das crianças das escolas, ajudadas por seus professores, às comemorações do XX aniversário do PAIGC, através de números de “ginástica massiva”. | SID |
| 37 | 53 | Criar um Centro de Capacitação e superação de professores num velho quartel do exército colonial, que se esvaziara depois da independência do país. | SID |
| 38 | 54 | Em setembro passado, vi suas áreas cultivadas. Milho, mandioca, batata, frutas, hortaliças, a que se junta hoje, com a colaboração do Comissariado de Agricultura, a criação de galinhas, patos, porcos e carneiros , com que o Centro vai se tornando auto-suficiente. | SID |
| 39 | 55-57 | Desta forma, o sonho da equipe devia ser assumido também pela comunidade como algo seu, sem o que não teria sentido, da mesma forma como o sonho de libertação daqueles e daquelas que, ao lado de Amílcar Cabral, criaram o PAIGC , precisou de ser encarnado pelo povo da Guiné e Cabo Verde e fazer-se, assim, uma realidade. | SID |
| 40 | 57 | Daí o trabalho político inicial da equipe, a nível de comitês de tabancas, através do qual, ao interpretar-se o projeto para a concretização do Centro, já se mobilizava a população para ativamente participar do esforço primeiro de sua criação. | SID |
| 41 | 59 | Re-construção nacional que se alonga, obviamente, na criação de uma nova sociedade, sociedade de trabalhadores , em que um novo tipo de intelectual deve emergir – o que se forja na unidade entre o trabalho manual e o trabalho intelectual; entre prática e teoria. | SID |
| 42 | 60 | Em lugar de asfixiar iniciativas, com um sem-número de exigências burocratizantes, o Comissariado estimula e até exige a iniciativa, a criatividade , sem permitir que sua ação se perca nesse mundo de papéis que vão e que vêm e cuja função principal parece ser a de que um “tome conta” do outro, enchendo o vazio da inoperância “burocrata”. | SID |
| 43 | | Não há vazios inoperantes, “cheios” de gente, nem no Comissariado de Educação nem na Escola de C6. Esta, marcada pela excelente experiência levada a efeito nas zonas libertadas pelo PAIGC e de que é, como disse antes, indiscutivelmente, um prolongamento, vem sendo um exemplo de criatividade e de militância. | SID |
| 44 | 67 | A tarefa principal desta Comissão, no ano que finda, em diálogo que procurou estreitar mais e mais com Comissariados como o da Saúde, o de Agricultura, o de Serviços Internos, o de Informação; com os Comitês políticos do Partido nas zonas onde atuou; com as organizações de massas – a JAAC, a União Nacional de Trabalhadores – com Centros de Formação como o de C6, foi a capacitação de | SID |

| | | | |
|----|-------|--|-----|
| | | quadros, com a criação de Círculos de Cultura experimentais cuja continuidade fosse possível prever. | |
| 45 | 71 | O que se impunha no momento era a busca da adesão da juventude ao esforço de reinvenção de sua sociedade para o que a unidade entre trabalho e estudo se fazia indispensável | SID |
| 46 | 72 | Convicção de que, sem tal unidade, a aprofundar-se na medida mesma em que uma nova prática social se fosse constituindo, não seria possível contribuir para a criação de uma nova sociedade em que se superassem as diferenças entre o trabalhador manual e o chamado intelectual. | SID |
| 47 | | “A ligação do trabalho ao estudo, do trabalho socialmente útil, fecundo e criador , enfatiza Carlos Dias, na transição que vivemos para uma sociedade sem exploradores nem explorados, persegue dois objetivos. De um lado, iluminar a contradição entre trabalho manual e trabalho intelectual, de cuja superação total estamos ainda longe; de outro, possibilitar o autofinanciamento gradativo da educação, sem o que não poderia ser, em nossas condições, democratizada.” | SID |
| 48 | 78 | Corremos para cá e para lá, aprendendo com eles, porque, no fundo, são eles que estão a inventar. | SID |
| 49 | 81 | Com este, pretendemos criar escolas na área da cooperativa para crianças e jovens, escolas ligadas também à produção, de acordo com o espírito do PAIGC e que o Comissariado de Educação vem executando ao nível do país. | SID |
| 50 | | Com duas partes ou dois momentos dinamicamente relacionados entre si, na composição de seu todo, <i>Caderno de Educação Popular</i> tem três objetivos principais, igualmente entrelaçados. Oferecer aos alfabetizando uma ajuda, um suporte que lhes dê maior segurança no processo de sua aprendizagem, estimulando-lhes, ao mesmo tempo, a criatividade. | SID |
| 51 | 82 | Esta primeira parte do <i>Caderno</i> contém, pois, todas as palavras geradoras, no caso da Guiné-Bissau, 20, associadas às codificações correspondentes. Da primeira até a nona palavra não há, porém, nada mais que a codificação, a palavra geradora a ela referida e, em seguida, a palavra decomposta em suas sílabas, após o que, invariavelmente, há duas folhas pautadas em branco. Estas folhas são um convite à criatividade dos alfabetizando , que nelas irão escrevendo, a princípio, as palavras que eles mesmos vão criando, através das combinações silábicas; depois, a pouco e pouco, frases e sentenças. Seus pequenos textos. | SID |
| 52 | | Assim, há um tempo necessário à experiência criadora dos alfabetizando , engendrando-se na prática da "leitura" de aspectos de sua realidade no ato da descodificação, bem como na prática da análise da palavra geradora – sua decomposição em sílabas – e no momento da síntese em que, pela combinação silábica, retotalizam a palavra geradora antes decomposta e descobrem suas palavras. | SID |
| 53 | 83 | Apoiados na experiência criadora que vêm tendo, desde o início das atividades do Círculo, a de criar suas palavras , e estimulados pela leitura do primeiro texto, será possível, a esta altura, que alguns alfabetizando, pelo menos, comecem a escrever, nestas folhas em branco, não mais apenas palavras, mas pequenos textos também. | SID |
| 54 | | Com o domínio, agora, de 14 palavras e a experiência, mesmo ainda em seus começos, da leitura feita dos dois textos, uma série de exercícios criadores, a serem inventados e re-inventados , constantemente, e em função da realidade em que se ache o Círculo, podem ser introduzidos. | SID |
| 55 | | Seria da mais alta importância, por outro lado, a partir da motivação que o <i>Caderno</i> tem condições de criar , que se estudasse a possibilidade de uma colaboração estreita entre a Comissão Coordenadora, o jornal <i>Nô Pintcha</i> e a Rádio Nacional. | SID |
| 56 | 84-85 | Quanto à Rádio, há um mundo de possibilidades a serem exploradas. Desde programas que levassem ao ar trechos de debates realizados nos Círculos, à maneira de como foi feito, em caráter experimental, em dezembro passado, em São Tomé, e sobre cujo conteúdo membros da Comissão Coordenadora poderiam debruçar-se, analisando-o, até a criação de um programa vivo e dinâmico , através do qual se tentasse motivar os ouvintes a Organizar, em suas casas, em suas ruas, em seu bairro, Círculos de Cultura. | SID |
| 57 | 87 | Reencontrei, em todos os momentos, o mesmo espírito de militância, que está presente nas mais mínimas atividades, nas menos como nas mais criadoras. | SID |
| 58 | 88 | Não há melhor maneira de encerrar estas páginas sobre o re-encontro recente com o | SID |

| | | | |
|----|-----|--|-----|
| | | Centro de C6 e, com elas, este <i>post scriptum</i> um pouco alongado, mas, creio, necessário, do que citando o que de um de seus professores ouvimos numa conversa em que, entre afirmando e indagando, falávamos deste espírito de participação, de disciplina criadora , de militância, que vem caracterizado o Centro. | |
| 59 | 90 | "...a dinâmica da luta exige a prática da democracia, da crítica e da autocrítica, a crescente participação das populações na gestão de sua própria vida, a alfabetização, a criação de escolas e serviços sanitários , a formação de 'quadros' extraídos dos meios camponeses e operários, e outras tantas realizações que implicam em grande aceleração do processo cultural da sociedade. Tudo isso torna claro que a luta pela libertação não é apenas um fato cultural mas também um fator de cultura". | SID |
| 60 | 91 | Alfabetização de adultos que, numa perspectiva libertadora, enquanto um ato criador , jamais pode reduzir-se a um quefazer mecânico, no qual o chamado alfabetizador vai depositando sua palavra nos alfabetizados, como se seu corpo consciente fosse um depósito vazio a ser enchido por aquela palavra. | SID |
| 61 | 93 | Na minha primeira carta já lhe havia expressado o desejo de todos nós de trabalhar com vocês, de dar a nossa contribuição, por mínima que seja, à busca em que necessariamente se encontram de uma nova prática como de uma visão da educação, que responda aos objetivos que a Guiné-Bissau, em processo de re-criação , exige. | SID |
| 62 | 94 | Em nosso caso, pelo contrário, o que as experiências de que participamos ontem, como as em que nos achamos envolvidos hoje, nos ensinam é que elas não podem ser simplesmente transplantadas. Podem e devem ser explanadas, discutidas, e criticamente compreendidas por aqueles e aquelas que exercem sua prática em outro contexto, no qual somente serão válidas na medida em que forem reinventadas . | SID |
| 63 | | Desta forma, a prática realizada ou realizando-se no contexto A só se torna exemplar ao contexto B se os que atuam neste a recriam , recusando, assim, a tentação dos transplantes mecânicos e alienantes. | SID |
| 64 | | Aqui, discutimos, sim, a complexidade da alfabetização de adultos, a impossibilidade de tomá-la em si mesma como se fosse viável realizá-la fora e acima da prática social que se dá na sociedade; a necessidade, por isso mesmo, de associá-la ao projeto global da sociedade que se pretende criar e de que a atividade produtiva é uma dimensão fundamental. | SID |
| 65 | | E na educação colonial herdada e que, em contradição total com os objetivos da sociedade que se busca criar , deve ser radicalmente transformada e não simplesmente reformada. | SID |
| 66 | 96 | Um tal exercício nos parece frutífero pelos ensinamentos que podemos dele retirar, em face do trabalho a ser realizado na Guiné-Bissau, advertidos, porém, como enfatizei na carta anterior, de que as experiências não se transplantam, se reinventam . | SID |
| 67 | 99 | Somente na medida em que os seminários de capacitação promovam a unidade da prática e da teoria, dando ênfase à análise do condicionamento ideológico de classe e à necessidade daquele "suicídio", é que se convertem em verdadeiros contextos de capacitação. Proporcionando a unidade da prática e da teoria eles preparam o "suicídio" que só se dá realmente na comunhão com as classes oprimidas, na luta pela libertação. No caso da Guiné-Bissau, hoje, na luta ainda, sem guerra, com o povo, pela criação da nova sociedade . | SID |
| 68 | 100 | Sem esta "reconversão" a tendência do alfabetizador é <i>alfabetizar</i> os alfabetizados, é transmitir-lhes "seus" conhecimentos, sua visão urbanamente deformada. A alfabetização deixa de ser um ato criador e se "burocratiza" na repetição mecânica dos ba-be-bi-bo-bu. | ID |
| 69 | | Observávamos, por exemplo, que a nível intelectual os participantes do seminário de capacitação aceitavam totalmente nossas análises em torno da alfabetização de adultos como um ato criador , em que os alfabetizados, por isso mesmo, deveriam assumir o papel de sujeitos no processo de aprendizagem de sua língua e de expressão de sua linguagem. | SID |
| 70 | 102 | Apoiado nas experiências de que participei e na análise de outras de que não participei – mesmo que reconheça que as experiências não se transplantam, se reinventam... | SID |

| | | | |
|----|---------|---|-----|
| 71 | 104 | É preciso dizer, porém, que, na verdade, somos nós os que lhes agradecemos pela possibilidade que nos dão de trabalhar com vocês, como camaradas, participando do esforço de re-criação da Guiné-Bissau. | SID |
| 72 | 104-105 | Sabemos todos, vocês e nós, o muito que se tem por fazer, no sentido de colocar a educação nacional ao serviço da nova sociedade que se pretende criar. | SID |
| 73 | 109 | Vocês não apenas podem mas devem recriar o que tem sido feito no campo da alfabetização de adultos, onde há um mundo de coisas a serem pensadas e repensadas. | SID |
| 74 | | Do ponto de vista de uma tal teoria – e da educação que a põe em prática – não é possível: b) dicotomizar o ato de conhecer o conhecimento hoje existente do ato de criar o novo conhecimento; | SID |
| 75 | 110 | III) a atividade criadora , a educação, numa tal perspectiva, é o processo em que, tomando-se a prática social de que ela é uma dimensão, como objeto de conhecimento, procura-se não apenas conhecer a razão de ser daquela prática, mas ajudar, através deste conhecimento que se irá aprofundando e diversificando, a direção da nova prática, em função do projeto global da sociedade. | SID |
| 76 | 117 | Não sei se vocês estarão tendo tempo de realizar, em forma sistemática, seminários de avaliação com os animadores, em que vocês e eles examinem a prática de todos – as dificuldades encontradas e a maneira como tentam responder a elas. Há dificuldades que se repetem, de modo geral, em todos os círculos e é importante que os animadores se informem entre si de como cada um as vem enfrentando. Desta maneira, há um aprendizado comum que estimula intensamente a criatividade de todos. | SID |
| 77 | 120 | Todas às vezes em que tenho discutido o problema da alfabetização de adultos tenho sublinhado que, numa perspectiva libertadora, ela há de ser sempre um ato criador , em que o conhecimento livresco cede seu lugar a uma forma de conhecimento que provém da reflexão crítica sobre uma prática concreta de trabalho. | SID |
| 78 | 124 | Em última análise, estou convencido de que é mais fácil criar um novo tipo de intelectual – o que se forja na unidade da prática e da teoria, do trabalho manual e do trabalho intelectual – do que re-educar o intelectual elitista. | SID |
| 79 | 125 | Enquanto a educação colonial tinha como um de seus principais objetivos, ao lado da “desafricanização” dos nacionais, a preparação de quadros subalternos para a administração, agora o importante é a formação do homem novo e da mulher nova, a que se associa a criação daquele novo tipo de intelectual a que antes me referi. | SID |
| 80 | | Neste sentido, o homem novo e a mulher nova a que esta sociedade aspira não podem ser criados a não ser através do trabalho produtivo para o bem-estar coletivo. | SID |
| 81 | | E preciso, porém, que a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre prática e teoria, se prolongue na superação igualmente da dicotomia entre ensinar e aprender e entre conhecer o conhecimento hoje existente e criar o novo conhecimento. | SID |
| 82 | 128 | E na medida em que uma quantidade significativa do que se produz não corresponde às reais necessidades dos indivíduos, é preciso inventá-las. | SID |
| 83 | 129 | Numa sociedade revolucionária, que visa ao socialismo, pelo contrário, quanto mais consciência política tenham os indivíduos enquanto recriadores de uma sociedade que se vai tornando uma sociedade de trabalhadores, tanto mais criticamente se engajam no esforço produtivo. | SID |
| 84 | 131 | No caso do Chile, a campanha de alfabetização se dá em dois momentos distintos. No primeiro, nos marcos do governo reformista burguês da Democracia Cristã. No segundo, no governo da Unidade Popular, que pretendia a criação de uma Sociedade Socialista. | SID |
| 85 | 133 | Percebe-se assim, mais uma vez, a importância da Comissão Intercomissarial que o Camarada Mário Cabral pretende criar e que, em estreita relação com o Governo e o Partido, deveria traçar as linhas gerais da política a ser seguida pela campanha de alfabetização. | SID |
| 86 | 137 | ...a história que se faz hoje, a da reconstrução do país para a criação de uma nova sociedade. | SID |
| 87 | 139 | Através de Mônica soubemos da criação da Comissão Nacional , com a qual me parece importante que nos encontremos quando de nossa estada aí. | SID |

| | | | |
|-----|---------|--|-----|
| 88 | | Creio indispensável debater com ela alguns aspectos, pelo menos, da problemática geral da alfabetização, da pós-alfabetização e de suas necessárias conexões com o sistema educacional do país, bem como as relações deste sistema com o projeto global da sociedade que se busca criar. | SID |
| 89 | 143 | Por outro lado, antes mesmo que se possa editar um livro completo, com esses trabalhos, para diferentes usos, se poderia pensar também, à raiz do que discutimos aí, na sua publicação periódica por <i>Nô Pintcha</i> , bem como no seu aproveitamento num programa de rádio a ser estruturado para esse fim. Em Nyerere, a preparação para a vida se dá na compreensão crítica da vida que se vive, somente como é possível criar novas formas de vida. | SID |
| 90 | | Em qualquer das diferentes e não exclusivas formas de aproveitamento desse material, me parece que se deveria enfatizar a força criadora do povo , indispensável ao empenho de reconstrução do país. | SID |
| 91 | 145 | Dizer a palavra enquanto ter voz na transformação e recriação de sua sociedade: dizer a palavra enquanto libertar consigo sua língua da supremacia da língua dominante do colonizador. | SID |
| 92 | 147 | - a de convidar os camaradas a quem escrevo a assumir uma posição crítica, de que resulte a possibilidade de recriar as sugestões que vou fazendo ao correr da pena. | SID |
| 93 | 148 | Mesmo que esteja sem notícias daí, espero que a Comissão recentemente recriada por você na última reunião de síntese, em fevereiro, e a quem escrevi a carta cuja cópia lhe envio, já esteja funcionando, com Edna, Mônica, Alvarenga, Paulo e José – não sei se haverá outras pessoas. | SID |
| 94 | 149 | Esta é a primeira vez que, de maneira explícita, quase "oficial", lhes escrevo, dirigindo-me à Comissão, não apenas criada mas, espero, em plena função , e que se compõe de representantes de diferentes setores no campo da alfabetização que atuam, porém, dentro dos mesmos marcos que orientam a política do PAIGC e do Governo. | SID |
| 95 | | Em setembro do ano passado, quando de nossa primeira visita ao país, na parte final de nosso trabalho, a que se chamou "reunião de síntese", sob a coordenação do Camarada Mário Cabral e com a presença de representantes dos vários Departamentos do Commissariado de Educação e da equipe do IDAC, entre um bom número de pontos concretos e viáveis que constituem hoje núcleos centrais do nosso programa de colaboração, se encontrava a criação de duas comissões que, por sua vez, não fechava as portas a outras comissões ou sub-comissões ou comitês, que a prática viesse a exigir. | SID |
| 96 | | A primeira das comissões a ser criada se comporia, pelo menos num início, de representantes que atuassem nas bases como responsáveis pelo andamento de Círculos de Cultura na alfabetização e na pós-alfabetização, num setor específico, o das FARP, por exemplo, e representantes de setores da área civil, com projetos em andamento – projetos junto a comitês políticos de bairro; de juventude, de mulheres, etc. | SID |
| 97 | 150 | É portanto a esta comissão que ora escrevo, convencido de sua existência, dada a maneira enfática com a qual sua criação foi uma vez mais proclamada pelo Camarada Mário Cabral quando da reunião de síntese de nossa última visita em fevereiro. | SID |
| 98 | 155-156 | Estes requisitos são básicos na medida mesma em que coincidem também com os princípios políticos do Partido e do Governo, que estimulam a participação criticamente consciente do povo no empenho da reconstrução nacional e no da criação de uma nova sociedade. | SID |
| 99 | 156 | Participação sem a qual dificilmente se reconstruirá o país e mais dificilmente ainda se criará a nova sociedade. | SID |
| 100 | | Transformações que, movendo o contexto tradicional, criam novas expectativas na população e dão à alfabetização e à pós-alfabetização um caráter de necessidade. | SID |
| 101 | 157 | Muito tempo depois de haver participado, como analfabeto, da campanha de alfabetização de sua vila e de ter liderado o primeiro grupo de trabalho cooperativo, em conversa com professores norte-americanos que visitavam Tachai, Chen sumaria numa frase as razões por que sua vila se transformou tão radicalmente: “O poder criador do povo – esta é a força de Tachai e da China”. | SID |
| 102 | 158 | O novo clima criado com a libertação é suficiente para fazer a população aderir | SID |

| | | | |
|-----|---------|---|-----|
| | | lucidamente à campanha de alfabetização que o Partido Comunista lhe propõe. | |
| 103 | 158-159 | No primeiro caso, as relações entre agricultura e indústria são em última análise as relações entre camponeses e trabalhadores urbanos industriais, produzindo todos para o bem-estar social e coletivo, no segundo, necessariamente se cria um fosso entre os padrões de vida de uns e de outros. | ID |
| 104 | 159 | Uma das vantagens de um projeto como este, ao propor a reflexão crítica sobre a realidade contextual em “convivência” com ela, é a de estimular o surgimento de um novo tipo de escola – a que, em sintonia com o projeto de nova sociedade que se procura criar na Guiné-Bissau e Cabo Verde , não dicotomiza teoria da prática, reflexão de ação, trabalho intelectual de trabalho manual. | SID |
| 105 | 161 | Antes do conflito de que resultou a criação da cooperativa , que alterou as relações sociais de produção, a mesma população camponesa que conheci envolvida num interessante esforço educativo não tinha condições objetivas nem subjetivas para tal. | SID |
| 106 | 162 | Problemas sanitários, cuja discussão pode viabilizar a criação de um subcomitê de medicina preventiva , com o aperfeiçoamento dos “curandeiros” e das “comadres” – doutores populares – que, devidamente treinados pelo pessoal especializado do Comissariado de Saúde, poderiam prestar um inestimável serviço à população. | SID |
| 107 | 165 | É a militância a que nos disciplina e nos move a procurar conhecer melhor a realidade em cujo processo de transformação e recriação nos achamos lado a lado com outros militantes , vigilantemente despertos quanto a possíveis ameaças. | SID |
| 108 | 166 | O novo homem e a nova mulher não se constituem na cabeça dos educadores, mas na nova prática social que substitui a velha, incapaz de criá-los. | SID |
| 109 | | É também a militância correta, que demanda a unidade dialética entre a prática e a teoria, a ação e a reflexão, a que nos estimula a criatividade , contra os perigos da burocratização e da rotina. | SID |
| 110 | 170 | Isto significa aplicar ao trabalho de alfabetização, à sua organização, a seu funcionamento, os mesmos princípios de crítica, de disciplina criadora e militante que Cabral sempre apresentou como fundamentais para a vitória na luta pela libertação. | SID |
| 111 | 173 | De fato, o problema da língua não pode deixar de ser uma das preocupações centrais de uma sociedade que, libertando-se do colonialismo e recusando o neo-colonialismo, se dá ao esforço de sua re-criação. | SID |
| 112 | | E neste esforço de re-criação da sociedade a reconquista pelo Povo de sua Palavra é um dado fundamental. | SID |

Fonte: FREIRE, 1978.

Fase 1: Quadros de 5 a 7

Quadro 5: Criatividade em *Pedagogia do oprimido*

| Citação nº | Pág. | Contexto | Unid. secund. |
|------------|------|---|---------------|
| 1 | 25 | A sectarização é sempre castradora, pelo fanatismo de que se nutre. A radicalização, pelo contrário, é sempre criadora , pela criticidade que a alimenta. | SID |
| 2 | 27 | ... fechando-se em um <i>círculo de segurança</i> , do qual não pode sair, estabelecem ambos a sua verdade. E esta não é a dos homens na luta para construir o futuro, correndo o risco desta própria construção. Não é a dos homens lutando e aprendendo, uns com os outros, a edificar este futuro, que ainda não está dado, como se fosse destino, como se devesse ser recebido pelos homens e não criado por eles. | ID |
| 3 | 30 | ...Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la , não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. | ID |
| 4 | 34 | No momento, porém, em que se comece a autêntica luta para criar a situação que nascerá da superação da velha, já se está lutando pelo <i>ser mais</i> . | ID |

| | | | |
|----|-------|---|-----|
| 5 | 35 | Enquanto tocado pelo medo da liberdade, se nega a apelar a outros e a escutar o apelo que se lhes faça ou que se tenham feito a si mesmo, preferindo a gregarização à convivência autêntica. Preferindo a adaptação em que sua não-liberdade os mantém à comunhão criadora a que a liberdade leva, até mesmo quando ainda somente buscada. | ID |
| 6 | 35 | ...Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar , no seu poder de transformar o mundo. | ID |
| 7 | 37 | A objetividade dicotomizada da subjetividade, a negação desta na análise da realidade ou na ação sobre ela, é objetivismo. Da mesma forma, a negação da objetividade, na análise como na ação, conduzindo ao subjetivismo que se alonga em posições solipsistas, nega a ação mesma, por negar a realidade objetiva, desde que esta passa a ser criação da consciência . Nem objetivismo, nem subjetivismo ou psicologismo, mas subjetividade e objetividade em permanente dialeticidade. | ID |
| 8 | 39 | Este é o caso de um <i>reconhecimento</i> de caráter puramente subjetivista, que é antes o resultado da arbitrariedade do subjetivista, o qual, fugindo da realidade objetiva, cria uma falsa realidade em si mesmo . | ID |
| 9 | 39 | ...Ao não negar o fato, mas distorcer suas verdades, a <i>racionalização retira</i> as bases objetivas do mesmo. O fato deixa de ser ele concretamente e passa a ser um mito criado . | ID |
| 10 | 42 | ...no segundo, pela expulsão dos mitos criados e desenvolvidos na estrutura opressora e que se preservam como espectro mítico, na estrutura nova que surge da transformação revolucionária. | SID |
| 11 | 42-43 | Os que inauguram o terror não são os débeis, que a ele são submetidos, mas os violentos que, com seu poder, criam a situação concreta em que se geram os <i>demitidos da vida</i> , os esfarrapados do mundo. | SID |
| 12 | 43 | ...Consciente ou inconscientemente, o ato de rebelião dos oprimidos, que é sempre tão ou quase tão violento quanto a violência que os cria , este ato dos oprimidos, sim, pode inaugurar o amor. | SID |
| 13 | 44 | ...Um ato que profbe a restauração deste regime não pode ser comparado com o que o cria e o mantém; não podem ser comparado com aquele através do qual alguns homens negam às maiorias o direito de ser. | SID |
| 14 | 45 | Esta violência, como um processo, passa de geração a geração de opressores, que se vão fazendo legatários dela e formando-se no seu clima geral. Este clima cria nos opressores uma consciência fortemente possessiva. | ID |
| 15 | 47 | Na medida em que, para dominar, se esforçam para deter a ância de busca, a inquietação, o poder de criar , que caracterizam a vida, os opressores matam a vida. | ID |
| 16 | 55 | ...É que esta luta não se justifica apenas em que passem a ter liberdade para comer, mas liberdade para criar e construir , para admirar e aventurar-se. | SID |
| 17 | 56 | Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento . | SID |
| 18 | 58 | Educador e educando se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade , não há transformação, não há saber. | ID |
| 19 | 58 | Só existe saber na invenção , na reinvenção , na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. | SID |
| 20 | 62 | Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador . | SID |
| 21 | 62 | ...Homens espectadores e não recriadores do mundo . | ID |
| 22 | 65 | ...Seu ânimo é justamente o contrário – o de controlar o pensar e a ação, levando os homens ao ajustamento ao mundo. É inibir o poder de criar , de atuar... | ID |
| 23 | 72 | A primeira <i>assistencializa</i> ; a segunda, critica. A primeira, na medida em que, servindo à dominação, inibe a criatividade e, ainda que não podendo matar a <i>intencionalidade</i> da consciência como um desprender-se ao mundo, a <i>domestica</i> , nega os homens na sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se. | ID |
| 24 | 72 | A segunda, na medida em que, servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeira dos homens sobre a realidade... | SID |

| | | | |
|----|-----|---|-----|
| 25 | 72 | ...responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora . | SID |
| 26 | 79 | [o diálogo] Porque é encontro de homens que <i>pronunciam</i> o mundo, não deve ser doação do pronunciador de uns a outros. É um ato de criação . | SID |
| 27 | 79 | Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é ato de criação e recriação , se não há amor que a infunda. | SID |
| 28 | 80 | A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante. | SID |
| 29 | 81 | Não há também diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar ... | SID |
| 30 | 81 | O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar , de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem ele, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado. | SID |
| 31 | 88 | Em verdade, o conceito de <i>tema gerador</i> não é uma criação arbitrária , ou uma hipótese de trabalho que deva ser comprovada. | SID |
| 32 | 89 | Os homens, pelo contrário, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele fica, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica. | SID |
| 33 | 91 | Daí que, como um <i>ser fechado</i> em si, ao <i>produzir</i> um ninho, uma colméia, um oco onde viva, não esteja realmente criando produtos que tivessem sido o resultado de atos-limites – respostas transformadoras. | ID |
| 34 | 92 | A diferença entre os dois, entre o animal, de cuja atividade, porque não constitui <i>atos-limites</i> , não resulta uma produção mais além de si e os homens que, através de sua ação sobre o mundo criam o domínio da cultura e da história , está em que somente estes são seres da práxis. | SID |
| 35 | 92 | Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação . | SID |
| 36 | 92 | ...Com efeito, enquanto a atividade animal, realizada sem práxis, não implica criação , a transformação exercida pelos homens a implica. | SID |
| 37 | 92 | E é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas idéias, suas concepções | SID |
| 38 | 92 | Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais. | SID |
| 39 | 92 | Porque, ao contrário do animal, os homens podem tridimensionar o tempo (passado – presente – futuro) que, contudo, não são departamentos estanques, sua história, em função de suas mesmas criações , vai se desenvolvendo em permanente devenir, em que se concretizam suas unidades epocais. | SID |
| 40 | 100 | A investigação temática, que se dá no domínio do homem e não no das coisas, não pode reduzir-se a um ato mecânico. Sendo processo de busca, de conhecimento, por isto tudo, de criação ... | SID |
| 41 | 114 | Em outra experiência, de que participamos, esta, com camponeses, observamos que, durante toda a discussão de uma situação de trabalho no campo, a tônica do debate era sempre a reivindicação salarial e a necessidade de se unirem, de criarem seu sindicato para esta reivindicação, não para outra. | SID |
| 42 | 138 | O que interessa ao poder opressor é enfraquecer os oprimidos mais do que já estão, ilhando-os, criando e aprofundando cisões entre eles, através de uma gama variada de métodos e processos. | ID |
| 43 | 142 | É que, somente na medida em que os homens criam o seu mundo , que é mundo humano, e o criam com seu trabalho transformador , eles se realizam. | SID |
| 44 | 142 | Unificados e organizados, porém, farão de sua debilidade força transformadora, com que poderão recriar o mundo, tornando-o mais humano. | SID |
| 45 | 149 | Desrespeitando as potencialidades do ser a que condiciona, a invasão cultural é a | ID |

| | | | |
|----|-----|---|-----|
| | | penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade , ao inibirem sua expansão. | |
| 46 | 157 | Na medida em que a conscientização, na e pela <i>revolução cultural</i> , se vai aprofundando na práxis criadora da sociedade nova, os homens vão desvelando as razões do permanecer das <i>sobrevivências</i> míticas, no fundo, realidades, forjadas na velha sociedade. | SID |
| 47 | 158 | É que, para haver desenvolvimento, é necessário: 1) que haja um movimento de busca, de criatividade , que tenha, no ser mesmo que o faz, o seu ponto de decisão; 2) que esse movimento se dê não só no espaço, mas no tempo próprio do ser, do qual tenha consciência. | SID |
| 48 | 170 | A revolução é biófila, é criadora de vida , ainda que, para criá-la , seja obrigada a deter vidas que profibem a vida. | SID |
| 49 | 173 | [camponeses latino-americanos] Reconhecem-se, agora, como seres transformadores da realidade, para eles algo misterioso, e transformadores por meio de seu trabalho criador . | SID |
| 50 | 181 | Neste momento primeiro da ação, como síntese cultural, que é a investigação, se vai constituindo o clima da criatividade , que já não se deterá, e que tende a desenvolver-se nas etapas seguintes da ação. | SID |
| 51 | 181 | Este clima inexistente na invasão cultural que, alienante, amortece o ânimo criador dos invadidos e os deixa, enquanto não lutam contra ela, desesperançados e temerosos de correr o risco de aventurar-se, sem o que não há criatividade autêntica . | ID |
| 52 | 181 | Em lugar de esquemas prescritos, liderança e povo, identificados, criam juntos as pautas para sua ação. | SID |
| 53 | 184 | Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar. | SID |

Fonte: FREIRE, 1987.

Quadro 6: Criatividade em *Pedagogia da esperança*

| Citação n ^o | Pág. | Contexto | Unid. secund. |
|------------------------|-------|---|---------------|
| 1 | 10 | Como programa, a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo. | ID |
| 2 | 34-35 | Na minha primeira noite em La Paz, ainda sem sofrer o mal da altitude que me atacou no dia seguinte, refleti um pouco sobre a educação da saudade, que tem que ver com a <i>Pedagogia da esperança</i> . Não é possível, pensava, permitir que o desejo de voltar mate em nós a visão crítica, fazendo-nos ver, de forma sempre favorável, o que ocorre no país, criando na cabeça uma realidade que não é real. | SID |
| 3 | 38 | Criam-se assim diferentes tendências de esquerda que vão arregimentando os militantes que, em contato direto com as bases populares ou procurando entendê-los através da leitura dos clássicos marxistas, começam a pôr em juízo o reformismo que terminou por se fazer hegemônico nos planos estratégicos da política da democracia cristã. | SID |
| 4 | 38-39 | Tive oportunidade, em 1973, de passar uma noite com a liderança da <i>población</i> de Nueva Habana, que, ao contrário do que se esperava, ao obter o que reivindicava, sua moradia, continuava ativa e criadora , com um sem-número de projetos no campo da educação, da saúde, da justiça, da segurança, dos esportes. | SID |
| 5 | 42 | Os camponeses discutiam o seu direito à terra, à liberdade de produzir, de criar , de viver decentemente, de ser. | SID |
| 6 | 42 | Defendiam o direito de ser respeitados como gente e como trabalhadores, criadores de riquezas , e exigiam o seu direito ao acesso à cultura e ao saber. | SID |
| 7 | 51 | Na verdade, o clima preponderante entre as esquerdas era o do sectarismo que, ao mesmo tempo em que nega a história como possibilidade, gera e proclama uma espécie de <i>fatalismo libertador</i> . O socialismo chega necessariamente... por isso é que, se levamos às últimas conseqüências a compreensão da história enquanto <i>fatalismo libertador</i> , prescindiremos da luta, do empenho para a criação do | ID |

| | | | |
|----|------|--|-----|
| | | socialismo democrático. | |
| 8 | 54 | Mas, se as idéias, as posições a explicitar, a explicar, a defender no texto, vieram sendo partejadas na ação-reflexão-ação em que nos envolvemos, tocadas por lembranças de ocorridos em velhas tramas, o momento de escrever se constitui como um tempo de criação e de re-criação , também das idéias com que chegamos à nossa mesa de trabalho. | SID |
| 9 | 54 | Falar delas antes de sobre elas escrever, em conversas de amigos, em seminários, em conferências, foi também uma forma de não só testá-las, mas recriá-las , de repartejá-las, cujas arestas poderiam ser melhor aparadas quando o pensamento ganhasse forma escrita com outra disciplina, com outra sistemática. | SID |
| 10 | 54 | Neste sentido, escrever é tão re-fazer o que esteve sendo pensado nos diferentes momentos de nossa prática, de nossas relações com, é tão re-criar , tão re-dizer o antes dizendo-se no tempo de nossa ação quanto ler seriamente exige de quem o faz, repensar o pensado, re-escrever o escrito e ler também o que antes de ter virado o escrito do autor ou da autora foi uma certa leitura sua. | SID |
| 11 | 61 | O gosto com que me entregava àquele exercício, à tarefa de ir como que me gastando no escrever e no pensar, inseparáveis na criação ou na produção do texto, me compensava o <i>déficit</i> de sono com que voltava das viagens. | SID |
| 12 | 64 | Foi esta a experiência que com Elza vivi e por causa da qual, no fundo, me foi possível predispor-me à re-criação de mim mesmo... | SID |
| 13 | 68 | Não se diga que, sendo o fundamental a mudança do mundo malvado, sua recriação , no sentido de fazê-lo menos perverso é de menor importância, sobretudo porque mulher não é classe social. | SID |
| 14 | 68 | A recusa à ideologia machista, que implica necessariamente a recriação da linguagem, faz parte do sonho possível em favor da mudança do mundo. | SID |
| 15 | 79 | No momento, porém, em que a diretividade do educador ou da educadora interfere na capacidade criadora , formuladora, indagadora do educando, de forma restritiva, então a diretividade necessária se converte à manipulação, em autoritarismo. | ID |
| 16 | 81 | Por isso, ensinar é um ato criador , um ato crítico e não mecânico. | SID |
| 17 | 86 | A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. | SID |
| 18 | 88 | Mas, voltemos à parte mais remota, o meu primeiro livro, Educação como Prática da Liberdade, concluído em 1965 e publicado em 1967. Na página 114, comentando o processo de criação das codificações, digo: “estas situações funcionam como desafios aos grupos. São situações-problemas codificadas, guardando em si elementos que serão descodificados pelos grupos com a colaboração do coordenador. | SID |
| 19 | 91 | Por isso, venho insistindo desde a <i>Pedagogia do oprimido</i> , que não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado , construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens. | SID |
| 20 | 120 | Cabe aos educandos ter ou criar e desenvolver a capacidade crítica de acompanhar movimento que o professor faz, na aproximação que ele ou ela busca do tema. | SID |
| 21 | 120 | Um acontecimento, fato, um gesto, de amor ou de ódio, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser, de que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado , de que algumas são mais visíveis enquanto razão de ser. | SID |
| 22 | 122 | Foi naquela época também que criamos um grupo de companheiros, Elza Freire, Miguel Darcy de Oliveira, Rosiska de Oliveira, Claudius Ceccon, a quem mais tarde se juntou Marcos Arruda, o Instituto de Ação Cultural. | SID |
| 23 | 127 | Vez ou outra, tive a oportunidade, em Genebra ou fora de Genebra, de trabalhar em longos seminários com operários e acadêmicos, obviamente progressistas, em cuja posição espero que continuem hoje, para o que é preciso não se terem rendido à ideologia de quem decreta a morte das ideologias e de quem proclama que <i>sonhar</i> é uma forma de fugir do mundo e não de recriá-lo . | SID |
| 24 | 128 | Aceitei, então, o convite e fui com dois amigos alemães. Teólogos ambos. Intelectuais lúcidos, criadores e sérios. Werner Simpfendoerfer, que traduzira a Pedagogia ao alemão e Ernest Lang, já falecido, seu prefaciador e o diretor do Conselho Mundial de Igrejas que me convidara a nele trabalhar. | SID |
| 25 | 139- | Os trabalhadores espanhóis que conversavam comigo estavam convencidos da | SID |

| | | | |
|----|---------|--|-----|
| | 140 | necessidade que tinham seus filhos e filhas de estudar com seriedade, de aprender, de criar uma disciplina de estudo o que, pelo menos em parte, lhes parecia estar sendo realizado pela escola suíça. | |
| 26 | 141 | Era contra sugestões assim, castradoras, contra programas assim, domesticadores, que a escola problematizante dos trabalhadores espanhóis foi criada . | SID |
| 27 | 141 | Seu sonho era de uma educação aberta, democrática, que estimulasse nas crianças o gosto da pergunta, a paixão do saber, da curiosidade, a alegria de criar e... | SID |
| 28 | 141 | ...o prazer do risco sem o que não há criação . | SID |
| 29 | 142 | Vivendo a liberdade que ele aprendia, em casa, cada vez mais a usar, experimentando-se num clima de respeito e afeto, em que sua curiosidade não era interdita, em que sua criatividade tinha condições de exprimir-se, ele não podia compreender o gesto, para ele, e não só para ele, ofensivo, de sua professora, rasgando um desenho seu. | SID |
| 30 | 142 | No fundo, seu desenho era uma criação sua que merecia tanto respeito quanto um texto ou um poema que tivesse escrito. | SID |
| 31 | 142 | Era como se a professora tivesse rasgado um pedaço dele mesmo. No fundo, seu desenho era uma criação sua que merecia tanto respeito quanto um texto ou uma poesia que tivesse escrito. Ou uma bola de pano que tivesse feito ou um carrinho, não importa com que material o tivesse construído. O fundamental é que seu desenho era obra sua, criação sua e a professora o rasgara. | SID |
| 32 | 142-143 | Mais ainda, sua desaprovação ao que ela fizera com Flávio mesmo, com sua criatividade quase esfarrapada por ela. | SID |
| 33 | 143 | E essa, parecia, era a forma como a escola toda funcionava e não só aquela educadora que tremia de medo só em ouvir falar de liberdade, de criação , de aventura, de risco. Para ela o mundo não devia mudar e, tal qual na estória do porquinho, jamais deveríamos sair dos trilhos que bitolam nossa passagem pelo mundo. | ID |
| 34 | 144 | Fazer os caminhos, recriar o mundo, transformá-lo, jamais! | ID |
| 35 | 144 | Foi por coisas assim e mais sérias do que esta que os trabalhadores imigrantes espanhóis criaram sua escola. Escola problematizadora da outra... | SID |
| 36 | 146 | Dos que acham que afinal a história é assim, a vida é assim: os competentes manejam as coisas e lucram e criam a riqueza que, de certa forma, quando o momento chegar, será mais ou menos distribuída. | ID |
| 37 | 154 | As chamadas minorias, por exemplo, precisam reconhecer que, no fundo, elas são a maioria. O caminho para assumir-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças e assim, criar a <i>unidade na diversidade</i> ... | SID |
| 38 | 156 | A tensão necessária permanente, entre as culturas na multiculturalidade é de natureza diferente. É a tensão a que se expõem por ser diferentes, nas relações democráticas em que se promovem. É a tensão de que não podem fugir por se acharem construindo, criando , produzindo a cada passo a própria multiculturalidade que jamais estará pronta e acabada. | SID |
| 39 | 156 | A tensão, neste caso, portanto, é a do inacabado que se assume como razão de ser da própria cultura e de conflitos não antagônicos e não a criada pelo medo, pela prepotência, pelo <i>cansaço existencial</i> , pela <i>anestesia histórica</i> ou pela vingança que explode, pela desesperação ante a injustiça que parece perpetuar-se. | SID |
| 40 | 157 | É por isso que não há bilingüismo, muito menos multilingüismo, fora da multiculturalidade e não há esta como fenômeno espontâneo, mas criado , produzido politicamente, trabalhado, a duras penas, na história. | SID |
| 41 | 157 | Daí, mais uma vez, a necessidade da invenção da unidade na diversidade. | SID |
| 42 | 157 | Por isso é que o fato mesmo da busca da unidade na diferença, a luta por ela, como processo, significa já o começo da criação da multiculturalidade. | SID |
| 43 | 157 | É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. | SID |
| 44 | 161 | Era a primeira vez que, diante de tamanha boniteza, de tamanha criatividade artística, de uma tal quantidade de cores, eu me sentia como se estivesse, e de fato estava, em frente a uma multiplicidade de discursos do povo. | SID |
| 45 | 164 | Com a desapropriação da fazenda os camponeses criaram , contando com a ajuda técnica de um engenheiro agrônomo que trabalhava antes na mesma, uma cooperativa. | SID |

| | | | |
|----|---------|--|-----|
| 46 | 168 | Este não era o clima histórico quando de minhas duas visitas a Grenada. Pelo contrário havia uma alegria contagiante nas pessoas. Falavam com a esperança de quem começava a participar da recriação de sua sociedade. | SID |
| 47 | 170 | Foi assim, com simplicidade, às vezes com um riso de menino, que ele nos falou da arrancada cheia de aventura, mas não aventureira, que ele empreendeu com seus companheiros em busca da assunção do poder que, procuravam recriar . | SID |
| 48 | 170 | Oportunidade que vamos criando , fazendo na própria história. História que nos castiga quando não aproveitamos a oportunidade ou quando simplesmente a inventamos na nossa cabeça, sem nenhuma fundação nas tramas sociais. | SID |
| 49 | 171 | Bishop percebia, mesmo que não tivesse expressado, que, no fundo, na reinvenção democrática da sociedade , o militar só tem sentido quando se sabe a serviço da sociedade civil. É ela que dá sentido à ele e não ele que dá sentido a ela. | SID |
| 50 | 172-173 | Evidentemente, teríamos de criar , de imaginar situações hipotéticas, verdadeiras codificações em torno de que, apresentando aos participantes do seminário elementos que tipificassem a situação, pedir-lhes que, num período <i>x</i> , escrevessem sobre eles. | SID |
| 51 | 180 | ... Entre estes, não importa se católicos ou protestantes, o tema gerador era a Teologia da Libertação. Sua importância. A superação que ela propunha da acomodação e do imobilismo pela assunção da significação profunda da presença do homem e da mulher, no mundo. No mundo a ser sempre re-criado como condição para ser mundo e não puro <i>suporte</i> sobre que pousar. | SID |
| 52 | 185-186 | Foram dias, os meus naquela região toda, e não só na Austrália ou na Nova Zelândia ou em Papua-Nova Guiné ou em Fiji em que me dividia entre a boniteza estonteante da natureza, da criação humana, o sentido vital, amoroso da terra, das populações chamadas aborígenes, e a malvez de mim já conhecida. A malvez da discriminação racial e de classe. Discriminação agressiva, ostensiva, às vezes; às vezes disfarçadas, mas malvada sempre. | SID |
| 53 | 191 | Gostei de tê-lo (Augusto Salazar Bonde) visto pela última vez ao ir à Argentina e ao dela voltar. (...) Sobre o que escutei na Argentina – uma revolução cultural quase sem base nenhuma para sua sustentação. (...) Um trabalho no campo da educação sistemática, a escola de primeiro grau à universitária e no campo da educação popular, de imensa riqueza e criatividade . | SID |
| 54 | 191 | Realmente, me surpreendeu o ímpeto inovador com que as universidades se estavam entregando ao esforço de recriar-se . | SID |
| 55 | 192-193 | Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, criatividade , assim como não há pesquisa em cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensina porque se aprende. | SID |
| 56 | 196-197 | De qualquer maneira, essa forma de encarar a trégua, nem sempre explícita pelas partes em conflito, a trégua como um momento de luta, como tentativa de construção ou de invenção de uma paz de que pode resultar uma experiência democrática diferente, é algo que revela ou anuncia uma nova fase histórica. | SID |
| 57 | 197 | Daí que, realistamente, conseguir a paz em El Salvador, com limitações óbvias, com concessões às vezes maiores um pouco do que se podia esperar, é a melhor, porque a possível, maneira de avançar. É a melhor forma de o povo se afirmar, de ganhar voz, presença, na reinvenção de sua sociedade, diminuir as injustiças. | SID |
| 58 | 197 | Mais ainda, é a melhor maneira de criar e de ir consolidando um modo de ser democrático de que resulte, inclusive, o aprendizado, por parte dos acostumados com tudo poder, de que muito do que lhes parece uma ameaça a seus privilégios, entendidos por ele, obviamente, como direitos por parte de quem vinha sendo proibido de exercê-los. | SID |
| 59 | 198 | De que esperança tem sentido se é partejada na inquietação criadora do combate na medida em que, só assim, ela também pode partejar novas lutas em outros níveis. | SID |
| 60 | 198 | ... para mim, a pós-modernidade está na forma diferente, substantivamente democrática, de se lidar com os conflitos, de se trabalhar a ideologia, de se lutar pela superação constante e crescente das injustiças e de se chegar ao socialismo democrático. Há uma pós-modernidade de direita, mas há também uma pós-modernidade de esquerda e não quase sempre como se insinua, quando não se insiste, que a <i>pós-modernidade</i> é um tempo demasiado especial, que suprimiu classes sociais, ideologias, esquerdas e direita, sonhos e utopias. É um dos aspectos | SID |

| | | | |
|----|-----|--|----|
| | | fundamentais para a pós-modernidade de esquerda é o tema do poder, o tema da sua reinvenção que ultrapassa o da modernidade, o de sua pura conquista. | |
| 61 | 198 | É por isso, inclusive, que um dos aprendizados que a pós-modernidade progressista exige de nós é o de que nem sempre a vitória total da revolução evita que, mais adiante, ela se perca. Às vezes, se perde em pleno gozo do seu poder, que ela simplesmente conquistou mas não reinventou , não recriou . | ID |

Fonte: FREIRE, 1992.

Quadro 7: Criatividade em *Pedagogia da autonomia*

| Citação nº | Pág. | Contexto | Unid. secund. |
|------------|-------|---|---------------|
| 1 | 24-25 | É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também de produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é <i>transferir conhecimento</i> , mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. | SID |
| 2 | 26 | Não temo dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de criar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. | SID |
| 3 | 27 | O que quero dizer é o seguinte: quanto mais criativamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando <i>curiosidade epistemológica</i> , sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto. | SID |
| 4 | 27 | O que quero dizer é o seguinte: quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando de <i>curiosidade epistemológica</i> , sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto. É isto que nos leva, de um lado, à crítica e à recusa ao ensino <i>bancário</i> , de outro, a compreender que, apesar dele, o educando a ele submetido não está fadado a fenececer; em que pese o ensino <i>bancário</i> , que deforma a necessária criatividade do educando e do educador... | ID |
| 5 | 28 | Neste caso, é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar. | SID |
| 6 | 29 | É essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e educandos criadores , instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. | SID |
| 7 | 32-33 | Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. | SID |
| 8 | 35 | Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fizemos. | SID |
| 9 | 46 | Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensinam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador , realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. | SID |
| 10 | 52 | <i>Saber que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.</i> | SID |
| 11 | 55-56 | A invenção da existência a partir dos materiais que a vida oferecia levou homens e mulheres a promover o <i>suporte</i> em que os outros animais continuam, em <i>mundo</i> . | ID |
| 12 | 57 | O <i>suporte</i> veio fazendo-se <i>mundo</i> e a <i>vida, existência</i> , na proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza e não <i>espaço</i> vazio a ser enchido por conteúdos. | SID |
| 13 | 57 | A invenção da <i>existência</i> envolve, repita-se, necessariamente, a linguagem, a cultura, a comunicação em níveis mais profundos e complexos do que o que | SID |

| | | | |
|----|---------|--|-----|
| | | ocorria e ocorre no domínio da <i>vida</i> , a <i>espiritualização</i> do mundo, a possibilidade de embelezar como de enfeiar o mundo e tudo isso inscreveria mulheres e homens como seres éticos. | |
| 14 | 57-58 | No momento em que os seres humanos, intervindo no <i>suporte</i> , foram criando o mundo, inventando a linguagem com que passaram a dar nome às coisas que faziam com a ação sobre o mundo, na medida em que se foram habilitando a entender e criaram por consequência a necessária comunicabilidade do entendido, já não foi possível <i>existir</i> a não ser entre a dignidade e a indignidade,, entre a decência e o despudor, entre a boniteza e a feiúra do mundo. | SID |
| 15 | 69 | Saber que devo respeitar à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante. | SID |
| 16 | 71 | O ideal é que cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. | SID |
| 17 | 74 | Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada , é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços. | ID |
| 18 | 76 | A questão que se coloca, obviamente, não é parar de lutar mas, reconhecendo-se que a luta é uma categoria histórica, reinventar a forma também histórica de lutar. | SID |
| 19 | 76 | A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a , fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas. | SID |
| 20 | 77 | Mulheres e homens somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de <i>aprender</i> . Por isso, somos os únicos em quem <i>aprender</i> é uma aventura criadora , algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a <i>lição dada</i> . | SID |
| 21 | 80 | O meu envolvimento com a prática educativa, sabidamente política, moral, gnosiológica, jamais deixou de ser feito com alegria, o que não significa dizer que tenha invariavelmente podido criá-la nos educandos. | SID |
| 22 | 105 | No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdade, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia. | SID |
| 23 | 107 | Como professor, tanto lido com minha liberdade quanto com minha autoridade em exercício, mas também diretamente com a liberdade dos educandos, que devo respeitar, e com a criação de sua autonomia bem como com os ensaios de construção da autoridade dos educandos. | SID |
| 24 | 114 | O operário precisa inventar a partir do próprio trabalho, ... | SID |
| 25 | 114 | ... a sua cidadania não se constrói apenas com sua eficácia técnica mas também com sua luta política em favor da recriação da sociedade injusta, a ceder seu lugar a outra menos injusta e mais humana. | SID |
| 26 | 115 | Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos os das classes sócias. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou essa aberração: a miséria na fartura. | SID |
| 27 | 123 | Não por outra razão que ínsito tanto em <i>Professora sim tia não</i> , a necessidade de criarmos , em nossa prática docente, entre outras, a virtude da coerência. | SID |
| 28 | 124-125 | É exatamente porque nos tornamos éticos que se criou para nós a probabilidade, como afirmei antes, de violar a ética. | SID |
| 29 | 128 | Há um sinal dos tempos, entre outros, que me assusta: a insistência com que, em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vêm asfixiando a própria liberdade e, por extensão, a criatividade e o gosto da aventura do espírito. | ID |
| 30 | 132 | A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure <i>entrar</i> no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido | SID |

| | | | |
|----|---------|--|-----|
| | | com <i>comunicar</i> e não com fazer puros <i>comunicados</i> , escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. | |
| 31 | 133 | Uma das características da experiência existencial no mundo em comparação com a vida no suporte é a capacidade que mulheres e homens criamos de entender o mundo sobre que e em que atuamos, o que se deu simultaneamente com a comunicabilidade do entendido. | SID |
| 32 | 136 | Deve fazer parte de nossa formação discutir quais são estas qualidades indispensáveis, mesmo sabendo que elas precisam de ser criadas por nós, em nossa prática, se nossa opção político-pedagógica é democrática ou progressista e se somos coerentes com ela. | SID |
| 33 | 141 | O professor autoritário, que recusa <i>escutar</i> os alunos, se fecha a esta aventura criadora . | ID |
| 34 | 142-143 | A capacidade de nos <i>amaciarmos</i> que tem a ideologia nos fez às vezes mansamente aceitar que a globalização da economia é uma invenção dela mesma ou de um destino que não poderia ser evitado... | ID |
| 35 | 152 | É impossível viver a disponibilidade à realidade sem segurança mas é impossível também criar a segurança fora do <i>risco da disponibilidade</i> . | SID |

Fonte: FREIRE, 2000b.

ANEXO 3

Relação dos artigos extraídos das reuniões 23 a 29 da ANPEd/GT-06 identificando a aproximação do tema educação popular com Paulo Freire e criatividade.

Orientação para interpretação dos quadros:

- ✓ A primeira coluna indica o um número atribuído aos artigos possibilitando acompanhar a trajetória dos sentidos associados à criatividade nos quadros do Anexo 4;
- ✓ A segunda coluna apresenta cada um dos artigos por reunião e ordem de identificação;
- ✓ As duas últimas colunas apontam a aproximação dos(as) pesquisadores(as) com Paulo Freire e criatividade;
- ✓ Três condições marcaram a forma de aproximação com o pensamento paulofreireano e a pesquisa apresentada: comenta, cita, disponibiliza a referência;
- ✓ Referente à criatividade, duas situações foram identificadas: não faz emprego do termo (não aborda) ou faz emprego do termo. Neste caso, foi extraída a palavra tal como escrita, sem complemento que delimite o sentido atribuído.

| Quadro 8: Reunião 23 | | | |
|-----------------------------|---|---------------------------------|---|
| Nº | Título | Paulo Freire | Criatividade |
| 1 | Crianças de bairro popular e escola: encontro e desencontro - BREGANHOLI, Vânia Cristina e MELLO, Roseli Rodrigues de. | Não | Não aborda |
| 2 | Desfazendo nós: educação e autopoiese (não identifica autoria) | Comenta | Criadores Inventores |
| 3 | Região serrana fluminense: a preparação de jovens das classes populares para o trabalho - RAMOS, Lilian Maria Paes de Carvalho e PAMPLONA, Eneida Lacerda | Não | Criando Criação Criados Criar |
| 4 | Relação entre a escola e famílias de classes populares: desconhecimento e desencontro - MARINI, Fabiana e MELLO. Roseli Rodrigues de. | Não | Cria Criar Criavam |
| 5 | Educação Popular e Saúde: conquistas e desafios no contexto brasileiro - FANTIN, Maristela | Comenta Referência | Criar |
| 6 | Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano - ESTEBAN, Maria Teresa | Não | Criando Criação Criam Criar |
| 7 | A pedagogia cultural do movimento sem terra relação à infância - WESCHENFELDER, Noeli Valentina e MARIA, Noemi Antonio | Não | Criadas Criados Criam Criação Criar |
| 8 | Mediações pedagógicas na implantação do orçamento participativo no estado do rio grande do sul: alguns deslocamentos na educação popular - STRECK, Danilo R. e EGGERT, Edla | Comenta | Criamos Criação Criar Reinventar |
| 9 | Da cegueira à orfandade: a questão da cidadania nas políticas de alfabetização de jovens e adultos - ALVARENGA, Marcia Soares de | Comenta Referência | Criação Criadas Criado Criadores |
| 10 | Mapeando novos territórios: refletindo acerca do modelo conscientizador da educação popular na busca de alternativas (não identifica autoria) | Citado Comenta Referência | Criatividade Criação Inventividade |
| 11 | História de vida de sete mulheres: traçando novos rumos para a educação popular - MOITA, Filomena M ^a G. S. Cordeiro | Citado Comenta | Criado Recriar |

| | | | |
|----|---|---------------------------------|----------------------------|
| | | Referência | Recriam Criam Criar |
| 12 | Máquinas e silêncios — construindo significados no e para além do supletivo de trabalhadores - OLIVEIRA, Dulce Maria de. | Citado Comenta Referência | Criar Criado Criação |
| 13 | O que se sabe e o que se faz sobre a educação no contexto dos assentamentos rurais- <i>colocando gás na lamparina</i> - FURTADO, Eliane Dayse Pontes e BRANDÃO, Maria de Lurdes Peixoto | Comenta | Criativa Cria Criado |
| 14 | Educação popular e pesquisa-ação como instrumentos e reorientação da prática médica - VASCONCELOS, Eymard Mourão | Comenta | Criação Criada Criar |

| Quadro 9: Reunião 24 | | | |
|-----------------------------|--|-------------------------------|---|
| Nº | Título | Paulo Freire | Criatividade |
| 1 | Leitura indiciária: experiência cotidiana de educandos e educadoras - ZACCUR, Edwiges Guiomar dos Santos | Cita Comenta Referência | Criação Criar Recriados Criatividade Criada Criando Criativamente Invenção Reinvenção |
| 2 | Teoria da Pobreza ou Pobreza da Teoria: reflexões acerca da situação dos adolescentes com vivência de rua em Florianópolis/ SC - FURINI, Dóris Regina Marroni | Não | Criaram Criam Criativo |
| 3 | Educação Popular e Movimentos Sociais: O que têm feito as assessorias? - AZIBEIRO, Nadir Esperança | Cita Comenta Referência | Criativa Criar Criação Inventores Inventadas |
| 4 | Por uma Pedagogia da Participação Notas a partir do orçamento participativo no Estado do Rio Grande do Sul - STRECK, Danilo Romeu | Cita Comenta Referência | Criativo Recriação Concriação Criação Criar Inventado |
| 5 | A avaliação no processo de ensino/ aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano - ESTEBAN, Maria Teresa | Não | Criar Criativa Inovar |
| 6 | O imponderável nos tempos neoliberais: as possibilidades da análise de atores populares nas estruturas em ação e os processos de exclusão - PEREGRINO, Mônica Dias | Não | Criação Cria-se Criando Criam Recriação Criarem Invenção |
| 7 | A difícil arte de olhar para si e para o outro: desafios contemporâneos da pesquisa em educação - GONSALVES, Elisa Pereira | Não | Criativo Criação Reinventarmos |
| 8 | Educação popular e estudos de recepção: mídia e mediação problematizando o conflito pedagógico - SIEWERDT, Maurício José | Comenta | Inventar Criava Criativo Imaginativo Recriam |
| 9 | Diário de classe: alguns(des)apontamento de uma mascate | Não | Criação |

| | | | |
|----|---|-----|---|
| | pedagógica nas favelas do Rio de Janeiro - TAVARES, Maria Tereza Goudard | | Criada Cria Criatividade Imaginação (re)inventar Inventados Reinvenção Inventa Invenção |
| 10 | Participação popular e educação nos primórdios da saúde pública brasileira - VASCONCELOS, Eymard Mourão | Não | Criar Criação Criando Criadas Criações Criado Criava-se Criativas Criar Inventar |

| Quadro 10: Reunião 25 | | | |
|------------------------------|--|-------------------------------|---|
| Nº | Título | Paulo Freire | Criatividade |
| 1 | Uma relação muito delicada: escola e comunidade - ALMEIDA, Adir da Luz | Comenta | Criação Criar Criado Reinventado |
| 2 | A diferença da diferença - PROFICE, Christiana Cabicieri | Não | Criando Criação Criador Autocriativo Criar Invenção Inventivo |
| 3 | Movimentos e mudança: questões afetas a uma escola emancipatória - ZACCUR, Edwiges | Comenta Cita Referência | Criadora Criação Criam Reinventado Reinventar |
| 4 | Semânticas da educação popular - JOÃO CARLOS, Erenildo | Não | Criativa |
| 5 | Simulacro e inclusão social - GALLICCHIO, Gisele | Não | Criação Criativos(as) Criador(a) Cria Criatividade |
| 6 | Docências em conflito, nas disposições religiosas da passagem do milênio - PESSOA, Jadir de Moraes | Não | Criação Criadoras Reinvenção |
| 7 | Movendo-se no desencontro: uma leitura sobre o campo de ação das classes populares em tempos capitalistas - CUNHA, Marize | Não | Criando Recriando Criação Criando Reinventar |
| 8 | Algumas considerações sobre as contribuições da sociopoética à construção coletiva do conhecimento na pesquisa em ep - PETIT, Sandra Haydée e SOARES, Rosileide de Maria Silva | Comenta Cita Referência | Criatividade Cria Criativa(s) Criado Criador |

| | | | |
|---|--|-----|---|
| | | | Criação |
| 9 | A cor e o gênero dos perdedores: lições das fotografias dos jornais sobre o povo e para o povo - SCHMIDT, Saraí Patrícia | Não | Criando Criada Criarmos Invenção |

| Quadro 11: Reunião 26 | | | |
|------------------------------|---|-------------------------------|---|
| Nº | Título | Paulo Freire | Criatividade |
| 1 | Educação biocêntrica: um caminho para superação da violência escolar - SOUSA, Ana Maria Borges de. | Não | Criavam Criam Criador Cria Criando Criativo(a) (os,as) Criamos Criação Criadas Invenção Reinvenção |
| 2 | Educação pública popular: uma análise sobre novos parâmetros de ação estatal - SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. | Não | Criação Criador Criar |
| 3 | O fórum social mundial e a agenda da educação popular - STRECK, Danilo Romeu | Comenta Cita Referência | Criação Criar Criadas Reinventar Reinventar |
| 4 | Escola e famílias de periferia urbana: o que dizem seus protagonistas sobre esta relação e o que propõem para as interações - MARINI, Fabiana | Não | Criação Criadas |
| 5 | O público e o popular na história da educação brasileira Cachoeirinha/RS e Pelotas/RS nos anos 80 - GHIGGI, Gomercindo | Comenta | Cria-se Criando Recriação Criação Criar Criava-se |
| 6 | Mestres de caixa e viola - PESSOA, Jadir de Moraes | Não | Criar Criação |
| 7 | Educação popular e emancipação social: convergências nas propostas de Freire e Habermas - ZITKOSKI, Jaime José | Comenta Cita Referência | Criativo Recriando Recriação Reinventar |
| 8 | Uma reinvenção dos saberes imemoriais nos contos de investigação criminal - GONÇALVES, Luiz Gonzaga | Citação Referência | Criação Criativa(s) Criadora Inventivas Invenção Inventividade Inventos Reinvenção |
| 9 | Educação escolar Guarani no Rio Grande do Sul: a política pública em movimento - BERGAMASCHI, Maria Aparecida | Não | Criado Criação Criativa Criadas Criadora Cria |

| | | | |
|----|---|-------------------------------|--|
| | | | Criar Recriar Recriação Recriados |
| 10 | Aproximando-se do campo de trabalho dos educadores comunitários: em busca de referenciais de análise - CUNHA, Marize | Não | Criando |
| 11 | Por uma outra política das práticas pedagógicas - BARROS, Maria Elizabeth Barros de. | Não | Criar Criador Criação Criados Criam Criadora Recriadoras Inventar Invenção Inventividade Inventou Inventiva Inventamos |
| 12 | Os entre-lugares na educação de adultos em um contexto religioso: a sala de aula enquanto espaço de vida - XAVIER, Marcia Rejania Souza | Comenta Cita Referência | Criar Criativa(o) Criação Criados Invenção Invento |
| 13 | Os “pequenos”, a escola e o direito à cidade - TAVARES, Maria Tereza Goudard | Comenta | Criar Criativa |
| 14 | Escolas que somem: reflexões sobre escola pública e educação popular - ESTEBAN, Maria Teresa | Citação Referência | Criar Criam Cria Recriando Criação Criadas Criatividade Inovação |
| 15 | “Entrelaços do saber”: uma aposta na desconstrução da subalternidade - AZIBEIRO, Nadir Esperança | Comenta Referência | Criaram Recriação Criar Cria Inventar Inventando |
| 16 | Educação popular na escola e questão da participação - POLI, Odilon Luiz | Referência | Criação Criada Criar Criou-se |

Quadro 12: Reunião 27

| Nº | Título | Paulo Freire | Criatividade |
|----|---|--------------|---|
| 1 | Professores-índios e a escola diferenciada/intercultural: a experiência em escolas indígena Kaiová/Guarani no Mato Grosso do Sul e a prática pedagógica para além da escola. Um estudo exploratório - NASCIMENTO, Adir Casaro | Comenta | Criam Criar Criando Criava Reinventando Invenção |
| 2 | A (in)existência do outro na educação - DORZIAT, Ana | Não | Criativo Criar Criatividade |

| | | | |
|----|---|-------------------------------|--|
| | | | Reinvenção |
| 3 | Concepções de saúde e cotidiano escolar - o viés do saber e da prática - LOMÔNACO, Aparecida de Fátima Soane | Não | Criando Criação Criatividade Criar |
| 4 | Educação popular e intervenção comunitária: contribuições para a reflexão sobre empoderamento - AMÂNCIO, Cristhiane | Cita Comenta Referência | Recriação Criando Criatividade Criar Criam-se Criação Reinventando Inventar Reinventar |
| 5 | Reinvenções do ABC - ZACCUR, Edwiges | Comenta Referência | Criação Criadas Criar Criativa Reinvenção Criando Reinventada(s) invenção |
| 6 | A espiritualidade na educação popular em saúde - VASCONCELOS, Eymard Mourão | Comenta Referência | Criaram Criação Criam Cria Recriação Criativas Criar Criou |
| 7 | Educação popular na escola cidadã: em face da violência - ANDRADE, Fernando César Bezerra de | Não | Criar Criação |
| 8 | As redes de apoio social e a educação popular: apertando os nós das redes - RIBEIRO, Kátia Suely Queiroz Silva | Comenta Cita Referência | Criação Criar |
| 9 | Por que o local? A cidade como campo da educação popular - TAVARES, Maria Tereza Goudard | Não | Criam-se Criação Criam (Re)criação |
| 10 | Perspectivas de diálogo no encontro entre organizações não governamentais e instituição acadêmica: o convívio metodológico - OLIVEIRA, Maria Waldenez de e STOTZ, Eduardo Navarro | Comenta Cita Referência | Criativo Criação Recriação Recria Criada Recriam Criam |
| 11 | Qual o <i>jeito</i> do GT 06? uma incursão em busca de <i>pistas</i> AZIBEIRO, Nadir Esperança | Comenta Cita Referência | Criaram Criação Reinventar |
| 12 | Uma história de governo e de verdades – educação rural no RS (1950-1970) - WESCHENFELDER, Noeli Valentina | Não | Criada Criação Inventou |
| 13 | A educação popular entre o poder público e uma instituição movimento: três experiências de educação popular em Fé e Alegria SE - SCHROEDER, Pedro Canísio | Não | Recriação Criativos Criativa Recriar Criação Inovarem Inovar |

Quadro 13: Reunião 28

| Nº | Título | Paulo Freire | Criatividade |
|----|---|-------------------------------|---|
| 1 | Educação popular e saúde: perspectivas epistemológicas emergentes na formação de profissionais - FLEURI, Reinaldo Matias | Cita Comenta Referência | Criar Invenção Criam Criação Criatividade Recriação |
| 2 | Trabalhando relações raciais com grupos multirraciais - SILVEIRA, Sandra Beatriz Morais da | Cita Referência | Criar Criou Criando Criação Recria |
| 3 | Educação popular - sistemas de teorias intercomunicantes - MELO NETO, José Francisco de. | Comenta Referência Cita | Criar Criam Criado Criador Criação |
| 4 | Arquivo com problema de configuração/indisponibilidade de acesso | | |
| 5 | A pesquisa em educação: a produção de sentidos sobre os jovens e a juventude de Novo Hamburgo - ZUCCHETTI, Dinora Tereza | Não | Criar |
| 6 | A negociação das identidades/diferenças culturais no espaço escolar - BACKES, José Licínio | Não | Criação |
| 7 | Cultura popular e memória: desafios e potencialidades pedagógicas MARCON, Telmo | Cita Referência | Criar Cria Criam |
| 8 | Participação popular como princípio político-educativo - ALMEIDA, Adir da Luz | Não | Criar Cria Criação Criatividade |
| 9 | Evangélicos, cultura popular e ensino religioso: a escola pública laica pode prescindir desta discussão? - CAMPOS, Luciana de Almeida | Não | Criação |
| 10 | Arquivo com problema de configuração/indisponibilidade de acesso | | |
| 11 | Pesquisando a realidade e escrevendo a cultura a produção curricular em ciências nas primeiras séries do ensino fundamental - ZANCHET, Beatriz Atrib | Cita Comenta Referência | Criar Criando Criatividade |
| 12 | Arquivo com problema de configuração/indisponibilidade de acesso | | |
| 13 | Fases (novas) da educação popular no contexto brasileiro atual: A construção do poder popular pela participação - WEYH, Cênio Back | Cita Comenta Referência | Criou Criadora |
| 14 | Ciclos de formação: desafios da teoria pedagógica para as práticas escolares - KRUG, Andréa Rosana Fetzner | Cita Comenta Referência | Criar Criação Criatividade |
| 15 | Educação popular em saúde: a construção de relações dialógicas entre portadores de Diabetes Mellitus e profissionais da área - DAMASCENO, Cleide Ferreira | Cita Comenta Referência | Criar Criação Recriação Criadora Criatividade Recriação |
| 16 | Indústria cultural e educação do corpo: notas sobre a presença da capoeira na sociedade contemporânea - MWEWA, Muleka | Não | Criar Criado Criando Criação Invenção Criatividade Invenção |

| | | | |
|----|--|-------------------------------|---|
| 17 | Explorando fronteiras de manifestações interculturais em percursos educacionais - SOUZA, Maria Izabel Porto de. | Não | Não aborda |
| 18 | Educação indígena - uma educação para a autonomia - BRAND, Antonio Jacó | Não | Criou Criando Criação Criatividade Recriando Invenção |
| 19 | Extensão universitária à luz da educação popular e da pesquisa-ação - VASCONCELOS, Valéria Oliveira de. | Cita Comenta Referência | Criar Criação Criatividade |
| 20 | O currículo da escola pública: um olhar sobre a diferença dos surdos DORZIAT, Ana | Comenta | Criar Criando Recriando |
| 21 | Arquivo com problema de configuração/indisponibilidade de acesso | | |
| 22 | Arquivo com problema de configuração/indisponibilidade de acesso | | |
| 23 | A filosofia dos educadores sociais de rua: sociopoetizando a produção de subjetividade - ADAD, Shara Jane Holanda Costa | Cita Comenta | Criar Cria Criou Criam Criado Criados Criação Criações Criadora Criatividade Recriado Invenção |
| 24 | Educação popular em movimentos sociais: construção coletiva de construções e práticas educativas emancipatórias - BATISTA, Maria do Socorro Xavier | Cita Comenta Referência | Criam Criando Recriando Criação Reinvenção |
| 25 | A negação da violência como prática de liberdade: O cuidado de si como estratégia e princípio de uma formação ética - RATEKE, Deise | Não | Criamos |

| Quadro 14: Reunião 29 | | | |
|------------------------------|---|-------------------------------|---|
| Nº | Título | Paulo Freire | Criatividade |
| 1 | Educação popular na universidade e a troca de saberes - JEZINE, Edineide | Comenta | Criando Criadas Criam Recriação |
| 2 | O saber de mão e mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública - MOITA, Filomena Ma.G. S. Cordeiro e ANDRADE, Fernando César B. | Cita Comenta Referência | Criativo Criatividade Recriá-lo Criações(ão) Criar Cria Criado(a) |
| 3 | O acesso das classes populares à universidade: implicações para a construção de sua identidade cultural - BACKES, José Licínio | Não | Criam Criado Criações |
| 4 | Saberes do trabalho e educação popular na coopcarino: Projeto Lixo é Vida - SANTOS, Ana Maria Marques e DELUIZ, Neise | Comenta Cita Referência | Cria Criação Criada(s) Re-invenção |

| | | | |
|----|---|-------------------------------|--|
| 5 | Os movimentos sociais cultivando uma educação popular - BATISTA, Maria do Socorro Xavier | Cita Comenta Referência | Criaram Criado Criação Inovações |
| 6 | Saberes, formação e trabalho pedagógico de educadoras populares- RESENDE, Lúcia M. G. de e SCÁRDUA, Martha Paiva | Cita Comenta Referência | Criar Criação Criadora Criado(as) Inventar |
| 7 | O pluralismo religioso e seus conflitos na educação popular: O olhar de educadores - OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. | Comenta Referência | Criando Criador Criação Inovam Inovação |
| 8 | Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado?- ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano | Cita Referência | Criar Recriar Criam Criativa Criaram-se Recriam Inovação |
| 9 | Educação popular e “competência” republicana - BRAYNER, Flávio Henrique | Comenta | Criou Reinventando-se |
| 10 | Educação popular em economia solidária - MELO NETO, José Francisco de. | Cita Comenta Referência | Criação Criadas Criatividade Invenção Reinvenção |
| 11 | Eca, LDB e Educação popular: perspectivas diversas para diversos fins - BARRÍA, Cláudio | Não | Criação Inova |
| 12 | “Você quer o fato científico ou o que eu realmente acredito?” O conflito entre religião e ciência nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro - FONSECA, Lana Claudia de Souza | Cita comenta Referência | Criou Criam Criatividade Criacionismo Criacionistas |
| 13 | Representações de crianças de zona rural sobre a saúde e o pesquisador: a “grande saúde” e o “grande outro” - GAZZINELLI, Maria Flávia Carvalho; SILVA, Teresa Cristina da; RODRIGUES, Renato de Ávila; ARAUJO, Eduardo Gomes de e BETHONY, Jeffrey | Não | Criado Criação Criativos Recriavam Inventar |
| 14 | Educação física escolar entre os indígenas Kadiwéu VINHA, Marina | Não | Criados(a) |
| 15 | Reflexões inspiradas pela educação popular sobre a LDB, ECA, MORAL, ontologia e formação para a cidadania - PAULY, E. L. | Comenta Referência | Criará Criou Criam Criado Inovador |
| 16 | Educação no programa de redução de danos: alienação ou práxis educativa - PAES, Paulo Cesar Duarte e OLIVEIRA, Maria Waldenez | Não | Criar Criando Criação |

ANEXO 4

Universo Temático sobre Criatividade II

Frases extraídas dos artigos apresentados na ANPEd/GT-06 sobre criatividade

| Nº | Reunião Artigo | Quadro 15: Criatividade no contexto dos artigos da reunião 23ª da ANPEd/GT-06 |
|----|-------------------|--|
| | R23a1 | Desfazendo nós: educação e autopoíese |
| 1 | | <i>Enquanto organismo vivo, somos também um sistema perceptivo e cognitivo. Em cima do que nos advém 'de fora', construímos ativamente a nossa imagem do real. Somos criadores do 'nosso mundo', inventores do 'nosso mundo', fabuladores e sonhadores do 'nosso mundo', transformadores do mundo real porque, em primeira instância, transformadores do nosso próprio 'mundo interno' mediante uma fantástica evolução intraorganísmica.</i> |
| 2 | | Poema de Cecília Meireles, <i>Aluna</i> : <i>E toda a humana docência</i> <i>Para inventar-me um ofício</i> <i>Ou morre sem exercício</i> <i>Ou se perde na experiência...</i> |
| | R23a3 | Região serrana fluminense: a preparação de jovens das classes populares para o trabalho |
| 3 | | No século XX tanto a caridade como a filantropia passam a se preocupar com a “prevenção das desordens” sociais, criando instituições asilares voltadas exclusivamente para a “recuperação” da infância desvalida. A educação será utilizada pela assistência filantrópica para atingir seus fins, dando origem ao termo “educação profissional”. |
| 4 | | Vocacionados para o atendimento a “gente desclassificada”, essas instituições dedicavam-se a isolar os menores pobres e engajá-los em atividades do tipo exercícios físicos, agricultura, criação de animais, ofícios, artes e instrução elementar (O.c.,p.70 e 74). |
| 5 | | Concomitantemente, nas décadas de 20 e 30, o Estado começa a intervir na questão com um atendimento caracterizado como “caridade oficial”, embora a criação dos juizados de menores representasse um reconhecimento da validade e eficiência da assistência científica. |
| 6 | | Com a criação da FUNABEM em 1964 |
| 7 | | Pepe Domingues - do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente - em uma intervenção realizada no primeiro semestre de 1999, considerou que existem duas formas de criar uma lei... |
| 8 | | Ainda, para que alguns dispositivos legais estabelecidos pelo ECA sejam criados e entrem em função, é necessária a criação de certos mecanismos políticos-administrativos tanto na esfera pública quanto privada, antes inexistentes |
| 9 | | O Conselho possui o poder de criar diretrizes e de enviá-las aos poderes competentes. |
| 10 | | b) a criação de programas de renda mínima ou bolsas de estudo. |
| 11 | | Defesa incondicional do Estatuto da Criança e do Adolescente e formação de grupos para criação de estratégias de pressão por políticas sociais específicas de educação, saúde, habitação, saneamento, emprego, abolição do trabalho infantil, acesso dessa população à justiça, à escola e ao lazer, etc. |
| 12 | | Por outro lado, o não recebimento de qualquer tipo de ajuda financeira por parte do jovem cria outro tipo de dificuldade. |
| | R23a4 | Relação entre a escola e famílias de classes populares: desconhecimento e desencontro. |
| 13 | | A autora vai argumentar que a família popular cria uma dinâmica social própria, cujas práticas são bem diferentes da lógica difundida pelo modelo dominante. |
| 14 | | A partir dessas entrevistas, houve uma aproximação das perspectivas e da dinâmica social das famílias, tornando-se possível perceber alguns elementos que permeiam as suas formas próprias de relacionamento, como a maneira de criar os filhos, fazendo diferença entre meninos e meninas; |
| 15 | | Mesmo encontrando-se na condição de analfabetas, as mães criavam formas próprias de acompanhar seus filhos na escola, como por exemplo, olhar a quantidade diária produzida no caderno e observar a leitura da criança na televisão. |

| | | |
|----|--------------|---|
| | R23a5 | Educação Popular e Saúde: conquistas e desafios no contexto brasileiro |
| 16 | | Com isso quero dizer que há um esgotamento de velhas formas de luta e necessidade de criar outros mecanismos para enfrentar as políticas do Estado e pensar mediações na relação entre serviço público e o serviço privado. |
| | R23a6 | Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano |
| 17 | | O planejado, vai sendo atravessado pelos fatos que se impõem ao previsto, criando novas demandas, novas possibilidades, novos obstáculos, fazendo com que o preestabelecido precise ser constantemente revisto e reorganizado. |
| 18 | | É preciso romper com a criação de dicotomias... |
| 19 | | Espaço plural, é composta por singularidades que também se constituem nos fluxos de pensamentos e sentimentos em que individual e coletivo criam correntes de realimentação. |
| 20 | | Ainda que seja preciso interrogar a linearidade das relações e a impossibilidade de pensar inclusão e exclusão com o processos opostos, já que se produzem mutuamente criando entre-lugares em que podemos visualizar a inclusão-excludente ou a exclusão-includente, é indiscutível a urgência de se construir uma escola de nova qualidade. |
| 21 | | Olhar para a sala de aula real exige a reconsideração destes aspectos de modo a criar um espaço em que a heterogeneidade possa se expressar e se potencializar num movimento simultaneamente individual e coletivo, interno e externo, singular e plural, pois o espaço ordenado, o planejamento cuidadoso, o processo previsto, os resultados desejados são freqüentemente atravessados pela desordem e pela turbulência, que não obedecem aos rituais e às por tas fechadas. |
| | R23a7 | A pedagogia cultural do movimento sem terra com relação à infância |
| 22 | | Cada vez mais são criadas formas de comunicação e divulgação das ações e idéias do MST e, assim, surge o Jornal Sem Terra, inicialmente como um boletim, em 1987, no Rio Grande do sul. |
| 23 | | As crianças são subjetivadas pelos discursos criados pelo MST no cotidiano de sua luta pela terra. |
| 24 | | É uma menina, Janaína (12 anos), que, ao avaliar a importância dos encontros, diz: “as crianças criam consciência sobre a importância da luta por um novo país”. |
| 25 | | Segundo Shirley R. Steinberg (1997), a infância é uma criação da sociedade sujeita à mudanças sempre que ocorrem transformações sociais. |
| 26 | | Ao MST importa, tanto as intenções, quanto seus efeitos e talvez por isso, tenha coletivos organizados para criar , divulgar e vivenciar aspectos relacionados à cultura, à música, à imprensa e divulgação, à educação. |
| | R23a8 | Mediações pedagógicas na implantação do orçamento participativo no estado do rio grande do sul: alguns deslocamentos na educação popular |
| 27 | | A vida cotidiana refere-se a este conjunto complexo de relações sociais, relações de poder e de saber em que, com mais ou menos consciência, criamos e vivemos a nossa existência. |
| 28 | | Conhecimentos: a) sobre o que é o orçamento e como se elabora; b) sobre a região e a localidade; c) sobre o processo de criação de consenso |
| 29 | | A EP precisa perguntar-se, por exemplo, como lidar com as culturas e os cotidianos de participação que conformam a sociedade local e regional; as novas tecnologias de comunicação, que começam a ser referidas nas assembléias e reuniões do OP, podem ajudar a criar redes de informação que permitem um amplo e imediato conhecimento da realidade, junto com possibilidades de controle e de fiscalização do poder público; |
| 30 | | As análises começam a mostrar como a sociedade, especialmente em suas margens, vai encontrando formas de reinventar relações, num gesto que pode ser de fé ou de teimosia, mesmo contra as evidências da lógica dos recursos disponíveis. |
| | R23a9 | Da cegueira à orfandade: a questão da cidadania nas políticas de alfabetização de jovens e adultos |
| 31 | | No entanto, algumas considerações merecem ser tecidas a este respeito, principalmente no que se refere à criação de um certo consenso social e ideologicamente construído sobre a existência de uma positividade intrínseca da alfabetização como credencial para o exercício da cidadania. |
| 32 | | A alfabetização, escolhida como uma das avenidas pela qual circula a ideologia, não passará imune pela fissuras criadas por essas mesmas. |
| 33 | | Estas duas campanhas criadas pelo autoritarismo obscurantista do regime militar, substituíram os movimentos de educação e cultura popular que emergiram no período entre 1959 e 1964 e que foram embalados pelo clima vivido das liberdades democráticas existente |

| | | |
|----|----------------|---|
| | | no contexto dos governos anteriores ao golpe político-militar de 64 |
| 34 | | parece oportuno situar o Programa Alfabetização Solidária (PAS), criado em 1997, |
| 35 | | o analfabetismo, segundo esse pensamento, não é fruto das condições históricas produtoras das desigualdades sociais e econômicas criadas pelo modelo de sociedade capitalista, mas é uma condição própria do indivíduo que, para deixar de ser analfabeto, só dependerá única e exclusivamente de sua heróica vontade individual. |
| 36 | | A criação das “disposições ideológicas” que protegeriam as condições de governabilidade, tem se beneficiado da tese da inferioridade intrínseca do analfabeto, pois tenta operar sobre sua subjetividade, debilitando o seu poder de luta e de reivindicação dos direitos de cidadania e de conquista da dignidade humana. |
| 37 | | Por isso mesmo, entendemos que o objetivo de tais políticas públicas de alfabetização de jovens e adultos deva ser (re)construído sob a orientação de uma outra ética, uma ética que venha dar vigor à alfabetização como uma das possibilidades criadoras de um novo <i>ethos</i> cultural e político, motivador da própria vida cotidiana em suas dimensões individual e coletiva. |
| | R23/a10 | Mapeando novos territórios: refletindo acerca do modelo conscientizador da ep, na busca de alternativas |
| 38 | | Beatriz Costa menciona o caso de um grupo de teatro onde o agente enfatiza a expressão de mensagens que ele julga conscientizadoras, em detrimento da criatividade artística. |
| 39 | | os trabalhos de, por exemplo, Tolstói, no século XIX e Célestin Freinet, nos anos 30-50, revelam-se importantes achados para a história mundial da Educação Popular pois estes pedagogos se dedicaram à criação de metodologias de ensino alternativas, fundamentadas sobretudo em relações cooperativas, que favoreciam a liberdade de expressão, a autonomia e a criatividade . |
| 40 | | Ora, ao invés de procurar fazer com que o grupo assuma o andamento das atividades, inclusive as falhas e tropeços do processo, o que acontece é que o agente termina buscando sozinho as possíveis saídas, tendo que demonstrar constante inventividade e disposição pessoal. |
| | R23/a11 | História de vida de sete mulheres: traçando novos rumos para a educação popular |
| 41 | | Segundo Freire (1987:30-31), “ <i>cultura é tudo o que é criado pelo homem. (...) A cultura consiste em recriar e não repetir</i> ”. |
| 42 | | Considerando aquele conflito como normal, não só recriam as situações em que foram agredidas, mas as reproduzem e repetem em outros momentos de suas vidas. |
| 43 | | Criam marcas que não diferem muito nas sete mulheres entrevistadas, assim como as figuras relevantes causadoras dessas marcas, que são em sua maioria do sexo masculino. |
| 44 | | As autoras acrescentaram que a vitimização se instala “ <i>enquanto violência interpessoal (...) e pressupõe necessariamente o abuso, enquanto ação (ou omissão) de um adulto, capaz de criar dano físico ou psicológico à criança</i> ” |
| | R23/a12 | Máquinas e silêncios — construindo significados no e para além do supletivo de trabalhadores |
| 45 | | Segundo eles, era mais importante que os trabalhadores e as trabalhadoras soubessem escrever corretamente uma “comunicação interna” e interpretar um manual de funcionamento de uma máquina do que criar o hábito da leitura diária de um jornal. |
| 46 | | Tudo era pretexto para escrever, desde uma “comunicação interna” até a criação de texto sobre um fato importante ocorrido em sala de aula, na fábrica ou na vida particular dos alunos e das alunas. |
| 47 | | Além de contribuírem para a formação profissional dos alunos dos Cursos de Licenciatura, numa dimensão humana, social e política, essas aprendizagens podem favorecer a criação de recursos metodológicos para a construção de um campo de conhecimento científico e formação de profissionais na área de Educação Popular. |
| 48 | | De acordo com o depoimento de alguns estagiários, após a demissão de um colega, era criado , na sala de aula, um clima de desânimo, apatia e insegurança, relacionado a duas questões: a expectativa de quem seria o próximo a ser demitido e de que, mais uma vez, o processo de escolarização fosse interrompido. |
| | R23/a13 | O que se sabe e o que se faz sobre a educação no contexto dos assentamentos rurais- colocando gás na lamparina |
| 49 | | A educação no campo deveria ser uma educação específica e diferenciada que ajude na formação humana, emancipadora e criativa , assumindo de fato a identidade do meio rural. |
| 50 | | Nesta projeção, a escola reconstrói o seu domínio político, haja vista que cria espaços |

| | | |
|----|----------------|--|
| | | disciplinares <i>inteligentes</i> deixando à margem outros saberes concebidos como opacos, porque alienantes e sem significados, selecionados a partir de dinâmicas diferentes, fora da esfera da cotidianidade e marcados pelo poder oficial. |
| 51 | | A posse dos saberes científicos altera o ritmo da reprodução escolar, marcas da tradição pedagógica, e cria novos espaços culturais de acesso a outros meios de produção, onde os atores sociais participam como membros da transformação, conscientes de seus riscos e lucros. |
| 52 | | Diante desta abordagem, considera-se importante revelar o mito criado pelo neoconservadorismo, presente nos discursos de equidade como elemento de gestão de uma escola democrática e cidadã, carregada de uma visão liberal de igualdade. |
| | R23/a14 | Educação popular e pesquisa-ação como instrumentos de reorientação da prática médica. |
| 53 | | Não tem sido uma preocupação importante da medicina a compreensão dos saberes, das estratégias, dos significados imaginários e das contradições e passividades do meio popular frente às doenças usuais de forma a possibilitar uma crítica dos procedimentos médicos e sanitários tradicionais e a criação de novas formas de abordagem de modo a caminhar para a integração entre o agir médico e o agir popular. |
| 54 | | A educação em saúde é o campo de prática e conhecimento do setor saúde que tem se ocupado mais diretamente com a criação de vínculos entre a ação médica e o pensar e fazer cotidiano da população. |
| 55 | | Mas para o setor saúde brasileiro, a participação histórica no movimento da educação popular foi marcante na criação de um movimento de profissionais que busca romper com a tradição autoritária e normatizadora da relação entre os serviços de saúde e a população |
| 56 | | É criada uma expectativa otimista da possibilidade de se erradicar todas as doenças através da centralização dos estudos e da ação médica em doenças apenas biologicamente definidas. |
| 57 | | De outro lado, a teoria sociológica chamada à criar instrumentos teóricos para estes estudos é marcada pela visão positivista e empirista dominantes nas ciências sociais pós-guerra. |
| 58 | | Na medida em que o processo de construção do Sistema Único de Saúde superou a etapa em que a prioridade era a criação de um arcabouço de normas jurídicas e administrativas, bem como a multiplicação dos serviços básicos da saúde, assiste-se hoje a ampliação do espaço para a discussão e experimentação de propostas que reorientam o modelo do atendimento no dia-a-dia dos serviços. |

| Nº | Reunião Artigo | Quadro 16: Criatividade no contexto dos artigos da reunião 24ª da ANPEd/GT-06 |
|----|----------------|--|
| | R24a1 | Leitura indiciária: experiência cotidiana de educandos e educadores |
| 1 | | Porque tantas crianças, das classes populares (mas não só) vêm o código escrito atrelado antes a normas de sujeição que a possibilidades libertárias da criação ? |
| 2 | | Por que tão poucos se desvencilham do pânico diante da página em branco, vendo nela um convite para criar quem sabe um poema, uma pauta musical, um traço que expresse algo, uma narrativa que dá vida a fragmentos recriados pela imaginação? |
| 3 | | Com o objetivo de sinalizar o quanto aqueles alunos eram importantes, foi dada especial atenção à criação de convites atraentes e coloridos, contendo informações sobre atividades atraentes, nada que se assemelhasse às triviais aulas de reforço, lidas pelas crianças como castigo pelo mau desempenho escolar. |
| 4 | | Paulo Freire denuncia que <i>a pedagogia da resposta é uma pedagogia da adaptação e não da criatividade. Não estimula o risco da invenção e da reinvenção.</i> |
| 5 | | A partir daí, foi criada uma brincadeira com os nomes das crianças. |
| 6 | | Se a regra inibe a turbulência da criação o jogo se esvazia, se a turbulência é tal que ignora qualquer regra o jogo se inviabiliza. |
| 7 | | Evitamos por não opor a gratuidade do brincar à seriedade do trabalho na esteira de Aristóteles e, sobretudo, São Tomás de Aquino, optando por enfatizar com Winnicott a abertura do brincar à criação . |
| 8 | | Freud por sua vez sublinha que, ao brincar, a criança usa, segundo conveniências suas, coisas do mundo em que vive, criando a exemplo do poeta, <i>um mundo imaginário que leva muito a sério.</i> |
| 9 | | Podíamos perceber tanto o jogo, como a leitura, uma vez escolarizados, tendiam a perder o potencial de risco e de criação – aprisionavam-se no esquema de certo e errado, tão presente na cultura escolar. |

| | | |
|----|--------------|---|
| 10 | | Buscando alternativas potencializadoras, tentamos aliar poesia e afirmação da identidade, criando várias estrofes, tendo por mote os respectivos nomes de nossos convidados, mas jogando com a recorrência de representações silábicas e comutação de fonemas. |
| 11 | | Adilson se viu desafiado a criar : <i>Eu também faço verso, quer ver?</i> |
| 12 | | Pistas de que o criar fazia tanto sentido que o autor dos versos nos pediu auxílio para poder escrevê-los no papel e guardar. |
| 13 | | Os meninos e meninas novamente subverteram o que era esperado deles, revelando questões mais fundas, seja ligando versos ao amor, seja se apropriando criativamente dos recursos utilizados por nós, seja manifestando estados e sentimentos que nos chamavam a repensar o pensado e a fazer novas perguntas. |
| 14 | | E por que não instigar nossos alunos e alunas das classes populares (mas não só) a buscar e interpretar pistas que possibilitem a descoberta e a criação que os potencializa? |
| 15 | | Propositamente uma das histórias escolhidas por nós fora <i>Marcelo, Marmelo, Martelo</i> em que a autora problematiza o diálogo complementar e antagônico entre a norma e a subversão da invenção , além da comutação de fonemas presente no próprio título. |
| | R24a2 | Teoria da pobreza ou pobreza da teoria: reflexões acerca da situação dos adolescentes com vivência de rua em Florianópolis /SC |
| 16 | | <i>Meros executores de um projeto que não criaram e fantoches de uma direção que não vêem mas que os comanda de todo lugar, perdem por decreto teórico sua condição de sujeitos ativos(...) Sua linguagem, sua fala, seus rituais e suas crenças são sempre defeitos de percepção, empecilhos à consciência crítica”(Zaluar:1994:52).</i> |
| 17 | | <i>Por essa via, as situações concretas que criam a destituição material - salários baixos, desemprego e subemprego, bem como a doença, a velhice, a orfandade ou a invalidez, submergem, indiferenciados, sob as imagens de carência e de impotência que criam a figura de uma pobreza transformada em natureza e evocam a exigência de um estado tutelar que deve proteção aos deserdados da sorte” (Telles1992:135).</i> |
| 18 | | <i>a subalternidade não se limita à exploração, mas se apresenta também nas situações de dominação e de exclusão, ‘exclusão integrativa’ uma vez que produz e mantém reserva de mão-de-obra e cria mercados parciais e temporários” (Valla e Garcia, 1996:5)</i> |
| 19 | | As propostas de educação para o trabalho ou pelo trabalho, na maioria das vezes, ficam restritas à formação de “operários-padrão” e ao domínio de habilidades para o trabalho, desconsiderando a condição de adolescente e forjando não o futuro sujeito participativo, criativo , mas o futuro trabalhador explorado e alienado. |
| | R24a3 | Educação popular e movimentos sociais: o que têm feito as assessorias? |
| 20 | | Aí era necessário “ inventar outro problema” para as pessoas poderem se reunir, e “continuar a brigar” |
| 21 | | Era uma relação que “não criava lideranças democráticas, criava ditadores”. |
| 22 | | Ou é sinal de que continuamos a criar dependência , além da necessária, ao invés da <i>autonomia possível?</i> |
| 23 | | Mas, qual tem sido nossa atuação nas tentativas de <i>mudança da cotidianidade</i> : na criação de novas posturas, novos objetivos, outros valores, novos vínculos? |
| 24 | | Agimos mais como interventores , como <i>dirigentes</i> , ou a palavra <i>companheiros</i> começa a deixar de ser simples força de expressão para assumir alguma efetividade? |
| 25 | | Em muitos casos, as trajetórias de militância passam por processos de reavaliação. Novas metodologias de ação são inventadas , como também se estabelecem relações qualitativamente diferenciadas. |
| 26 | | No entanto, muitas vezes, ao ocupar esses espaços, assimilaram o “jeito dominante” de “fazer por” ou de excluir, ao invés de inventar na prática um novo jeito de fazer política, “fazendo com”. |
| | R24a4 | Por uma pedagogia da participação: notas a partir do orçamento participativo no estado do Rio Grande do Sul |
| 27 | | <i>Conforme Boff, “pelo fato de ser pessoa, de ser criativo, livre, responsável, o ser humano vem dotado de uma vontade ontológica de participação”..</i> |
| 28 | | Partindo de uma visão sistêmica, Hugo Assmann coloca a idéia de solidariedade como condição para a recriação da vida, desde as formas mais simples às mais complexas. |
| 29 | | Para Leonardo Boff, participação tem o nome de concriação . |
| 30 | | A atitude diante de toda a criação é, portanto, de reverência e de compaixão por tudo o que tem sua existência ameaçada. |

| | | |
|----|--------------|---|
| 31 | | A solidariedade deixa de ser uma atitude entre homens e mulheres, mas uma forma de sentir-se parte de uma frágil e bela teia de relações em perpétua criação de formas cada vez mais complexas e cada vez mais voltadas à interação. (Boff, 2000, p. 90) |
| 32 | | Precisamos fazer o nosso grande êxodo, atravessar o Mar Vermelho do mundo das exclusões para o mundo das inclusões, da realidade da repetição para a realidade da criação ; importa atravessar o nosso rubicon que nos mantém na pré-história de nós mesmos, para irrompermos na terra prometida dos seres humanos entrelaçados por uma rede de vida, de sentido de colaboração, de diferenças que se complementam, construindo juntos o reino humano no qual a própria seta da criação ascende rumo a uma unidade orgânica e supremamente bem aventurada a que nós chamamos Deus. (2000, p. 92) |
| 33 | | Da mesma forma, como criar uma cultura de participação onde historicamente o fazendeiro ou estancieiro decidia as coisas do lugar? |
| 34 | | “É preciso emancipar o povo, criar autonomia e participação direta nas decisões”; |
| 35 | | Quando trabalhadores comunistas se reúnem, seu objetivo imediato é a instrução, a propaganda etc. Mas ao mesmo tempo eles passam a ter uma nova necessidade – a necessidade de associação – e o que aparecia como um meio torna-se um fim. Este desenvolvimento prático pode ser observado da maneira mais surpreendente nas reuniões dos trabalhadores socialistas franceses. Fumar, comer, beber, etc. deixam de ser meios de criar ligações entre as pessoas. A companhia, a associação, a conversa, que por sua vez têm a sociedade como objetivo, são o que basta para eles. A fraternidade do homem não é uma frase vazia, é uma realidade, e a nobreza do homem brilha em seus semblantes desgastados pelo trabalho. (apud.Eagleton, 1999, p. 22) |
| 36 | | Sérgio Baierle (1998) assim se refere à origem do processo em Porto Alegre: Não foi em um gabinete de governo ou em um comitê que o Orçamento Participativo (OP) foi inventado . |
| | R24a5 | A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano |
| 37 | | Ouvindo o que se esconde nos tantos ruídos que povoam os corredores escolares, alguém pode surpreender-se ao encontrar aquela professora que toda hora sai da sala, conversando com uma colega, ou com a orientadora, ou com a diretora, buscando parceiras com quem possa compartilhar suas angústias por perceber que suas crianças estão desmotivadas, que as tarefas que ela propõem não estão sendo interessantes, parceiras para quem reafirma sua certeza de que não adiantam gritos, repreensões e castigos, que é preciso criar um clima agradável na sala, que a professora deve ser carinhosa com seus alunos e alunas. |
| 38 | | A atividade humana, criativa e inovadora , não é estranha à natureza. Podemos considerá-la como uma ampliação e uma intensificação de traços já presentes no mundo físico e que a descoberta dos processos longe do equilíbrio nos ensinou a decifrar |
| | R24a6 | O imponderável nos tempos neoliberais: as possibilidades da análise de atores populares nas estruturas em ação e os processos de exclusão. |
| 39 | | E aí a desordem é outra, como é outra a criação . Já não se trata de remendar as fraturas do mundo da vida, para recriá-lo. Mas de dar voz ao silêncio, de dar vida à história. (MARTINS, 2000) |
| 40 | | Cria-se então uma série de “grandes problemas”, que ocupam as páginas dos jornais e o horário nobre da TV. |
| 41 | | Tampouco desconsideramos que o processo de exclusão atinge a todos, de formas diferenciadas, criando , mesmo no campo dos chamados “excluídos”, uma diversidade de situações que precisam ser respondidas pela sociedade. |
| 42 | | Cai-se aqui numa análise e numa prática instrumental, perdendo-se então a dimensão mais global, não só dos movimentos subjacentes a estes problemas mas também daqueles que transformam sujeitos sociais em bandidos e vítimas e criam as respostas a tais problemas. |
| 43 | | A perspectiva buscada para esse trabalho, tenta promover o encontro possível entre o compromisso do pesquisador “convertido” a instrumento de interpretação de uma ação que também é por ele vivida, e a tentativa de, para além das manifestações mais aparentes dessa própria vida, para além de suas misérias e impasses, surpreender, quem sabe em seus interstícios, os anúncios do imponderável, os sinais da criação . |
| 44 | | Isso significa que aqueles que já foram vistos como marginais e agora são mais conhecidos como excluídos, são parte integrante de um sistema que, ao se desenvolver, cria excedentes populacionais úteis, excluídos dos processos de trabalho. |
| 45 | | É através deste movimento que o capitalismo reproduz-se, articulando tempos históricos distintos: "uma recriação contínua de relações sociais arcaicas juntamente com a progressiva criação de relações sociais cada vez mais modernas" |

| | | |
|----|--------------|---|
| 46 | | 2) criação de mecanismos de captação de recursos junto à comunidade; |
| 47 | | As “últimas” turmas serão também aquelas onde serão inseridos, daí em diante, os alunos de entrada tardia durante o período letivo, os que mudam de turno, ou aqueles que por motivos variados criarem problemas nas turmas mais “seletas”. |
| 48 | | <i>Só pode desejar o impossível aquele para quem a vida cotidiana se tornou insuportável, justamente porque essa vida já não pode ser manipulada (...) é no instante dessas rupturas do cotidiano, nos instantes de inviabilidade da reprodução, que se instaura o momento da invenção, da ousadia, do atrevimento, da transgressão. (MARTINS, 2000)</i> |
| | R24a7 | A difícil arte de olhar para si e para o outro: desafios contemporâneos da pesquisa em educação |
| 49 | | O campo da Educação Popular poderia ser melhor compreendida assim, como um processo criativo de significação, de acolhimento, através do qual lançamos olhares para nós mesmos e para o outro, expressando nossos desejos mais profundos e nossas esperanças. |
| 50 | | É preciso aprender a olhar a riqueza e a pluralidade de significados da criação artística. |
| 51 | | É preciso reinventarmos o trato do objeto e a forma de exposição dos nossos temas, a partir da relação dialética entre conteúdo-forma |
| | R24a8 | Educação popular e estudos de recepção: mídia e mediação problematizando o conflito pedagógico |
| 52 | | ...tinha uma coisa interessante que é a seguinte: a televisão entrava nas nossas brincadeiras. Dos 7 aos mais ou menos 14 anos teve um grupo de amigos [que] inventou uma brincadeira de faz-de-conta onde a gente representava e criava também. |
| 53 | | A gente pegava outros personagens e criava histórias próprias. |
| 54 | | Ao contrário do que uma certa vertente, reconhecida por Umberto Eco como a dos “apocalípticos”, estaria vendo no contato da criança com a televisão um desvanecimento de seu potencial imaginativo e criativo , outras, menos pessimistas, por sua vez, veriam aí múltiplas possibilidades para a criança, dado “que em situações adequadas as crianças imaginam enquanto vêem televisão, e depois ainda recriam imagens da TV no seu faz-de-conta, elaborando-as e fazendo-as suas”. |
| | R24a9 | Diário de classe: alguns (des)apontamentos de uma mascate pedagógica nas favelas do Rio de Janeiro. |
| 55 | | No Rio, uma das principais decisões do Estado frente à ameaça de favelização da cidade, foi à criação em 1979, da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social |
| 56 | | Cabe perguntar também, porque foi criada uma secretaria de governo à qual nunca foi destinado mais de 5% do orçamento global do município para a “promoção do bem estar social” de um enorme contingente marginalizado da população contando com 3.000 funcionários, dos quais mais ou menos 2.000 são “agentes comunitários”, ou seja, moradores das próprias favelas cariocas? |
| 57 | | Principalmente, quando ousamos criar coletivos plurais que se agenciam na construção de ações políticas fundamentadas numa cultura restabelecedora dos laços da cotidianidade com a historia. |
| 58 | | Nesse sentido, apesar de reconhecer alguns limites da intervenção técnica na creche comunitária (recordando Martins, enumeras vezes a <i>crise de compreensão é nossa</i>), entendo que no processo de trabalho, no interior do cotidiano da creche é vital e possível criar estratégias que complexifiquem o processo individual/coletivo de construção de conhecimento. |
| 59 | | E essa valorização dada aos processos culturais da educação dos pequenos, se fundamenta na crença de que a criação e arte constituem forças poderosíssimas a favor das transformações sociais. |
| 60 | | Como a história irrompe na vida de todo dia e trava aí um embate a que se propõe, o de realizar no tempo miúdo da vida cotidiana as conquistas fundamentais do gênero humano, aquilo que liberta o homem das múltiplas misérias que o fazem pobre de tudo: de condições adequadas de vida, de tempo para si e para os seus, de liberdade, de imaginação , de prazer no trabalho, de criatividade , de alegria e de festa, de compreensão ativa de seu lugar na construção social da realidade (Martins, 2000, p.11-12). |
| 61 | | Paisagens, onde seja possível criar mundos nos mundos (Velo, 1998) e (re)inventar a vida. |
| 62 | | <i>O mundo, as vidas das pessoas, as identidades são construídos, inventados, instituídos a cada nova história que circula. (Costa, 1998, p. 251)</i> |
| 63 | | Recuperar pacientemente na memória, as lembranças que (ainda) podem dar suporte às utopias de reinvenção do humano. |
| 64 | | Nesse sentido, acredito que no atual contexto histórico, somente memórias tecelãs (memórias |

| | | |
|----|---------------|---|
| | | daquelas/es que tecem e retecem os fios de outras/novas tramas) podem driblar a solidão, o individualismo, o privatismo, da vida, inventando como Sherazades, Penélopes, Ariadnes, Ciatas, Diolindas e tantas/os outras/os, outras histórias, outras utopias. |
| 65 | | Nenhum valor pode ser superior à vida, é ela que inventa todos os valores. (Fuganti, 1990, p.80) |
| 66 | | A miserabilidade material das creches refletida em suas precárias condições de funcionamento, dificultam, senão impedem que cumplicidades dialógicas direcionadas a projetos potentes, sejam efetivamente inventadas . |
| 67 | | Assim, economizamos energia para investi-la na invenção e na produção de novos mundos, o que tem como consequência a destruição dos signos instituídos, o assassinato dos valores estabelecidos. (Fuganti, 1990, p.81). |
| | R24a10 | Participação popular e educação nos primórdios da saúde pública brasileira |
| 68 | | A compreensão do significado de nossas ações particulares dentro desta dinâmica social mais ampla nos permite criar uma referência para as suas possibilidades e estratégias. |
| 69 | | Suas sobrevivências dependiam pois da criação de um pacto de fidelidade de proteção-servidão que impedia que assumissem qualquer posição como ator político autônomo (Burzryn, 1984). |
| 70 | | É a criação de um discurso com o qual os trabalhadores se identifiquem necessita ainda ganhar concretude através de instrumentos organizacionais, cujas diversas alternativas exigiram tempo e muitas tentativas frustrantes para amadurecerem. |
| 71 | | Foi se criando , aos poucos, um aparato legal, institucional e tecnológico necessário. |
| 72 | | Sua ação fora precedida por uma reforma urbana quando foram criadas leis e normas proibindo a circulação de animais na cidade, regulando a construção e consertos de prédios, proibindo que mendigos andassem pela cidade e criando um serviço de limpeza pública em que turmas de guardas sanitários percorriam as ruas da cidade, visitando obrigatoriamente todas as casas e removendo tudo no seu interior que fosse julgado prejudicial à saúde pública. |
| 73 | | Foram criadas milícias para-militares que entravam em todas as casas da região pobre da cidade identificando problemas higiênicos (principalmente depósitos de água que pudessem servir para a multiplicação dos insetos) que deviam ser obrigatoriamente corrigidos. |
| 74 | | Surgiram várias criações de roedores com o objetivo de venda à Saúde Pública. |
| 75 | | Foi o início do movimento sanitário brasileiro que teve tanta importância na criação do atual Sistema Único de Saúde: pela primeira vez, profissionais de saúde participam de forma central na busca de uma alternativa política e institucional para a nação, aliados a outros setores da sociedade civil. |
| 76 | | Em 1918 é criado o Serviço de Profilaxia Rural, cuja direção é entregue a Belizário Pena. |
| 77 | | Por pressão da Liga Pró-Saneamento, em 1920, é criado o Departamento Nacional de Saúde, que teria uma perspectiva de "salvação nacional" nos dizeres do movimento. |
| 78 | | Criava-se , no plano político nacional, forte sustentação para as propostas do movimento sanitário emergente. |
| 79 | | Na verdade, se já não se via mais o povo como o culpado pela situação de subdesenvolvimento, pois era, antes de tudo, vítima da situação de miséria e doença, continuava sendo visto como incapaz de iniciativas criativas e críticas. |
| 80 | | É preciso descobrir valores e inventar símbolos capazes de produzir uma nova tradição. |

| Nº | Reunião Artigo | Quadro 17: Criatividade no contexto dos artigos da reunião 25ª da ANPEd/GT-06 |
|----|----------------|---|
| | R25a1 | Uma relação muito delicada: escola e comunidade |
| 1 | | É dentro dessa orientação que vamos encontrar em sua gestão o conflito do Colégio do Amaro Cavalcanti, as ações de educação popular na baixada fluminense e a criação , por Artur Ramos, do dispositivo institucional mediador entre a escola-comunidade conhecido como Círculo de Pais e Professores (CPPs), institucionalizado na época do Distrito Federal, através do Decreto 7718 |
| 2 | | Apesar da movimentação produzida, as discussões, para a criação do Conselho Escola-Comunidade, foram discussões feitas pelo alto. |
| 3 | | Dentro do nível-central da Secretaria ocorriam tensões, pois as diferentes esferas de decisão não comungavam das mesmas concepções sobre a relação da escola com a comunidade, no sentido de criar um mecanismo de mediação. |
| 4 | | Lembramos que a Caixa Escolar e os Órgãos de Cooperação Escolar foram criados , |

| | | |
|----|--------------|---|
| | | respectivamente, em 1892 e 1950 diante do fato de alunos "pobres" começarem a freqüentar a escola e sempre tiveram sucesso por servir para gerir a pobreza dentro da escola pública. |
| 5 | | Novos desafios : 1º) as redes de solidariedade sempre existiram nos grupos populares como forma de sobrevivência; 2º) observamos iniciativas de instituições não governamentais, sendo apropriadas pelo poder público, de “criar”, “organizar” redes de solidariedade a partir do velho referencial: “organizar o povo desorganizado”. |
| 6 | | O desafio que se apresentou para os movimentos sociais que haviam sido produzidos na década anterior, que haviam reinventado a política para além das orientações partidárias, era saber se estariam fortalecidos para o enfrentamento com a velha forma de se fazer política. Como escapar dos riscos da cooptação e da burocratização? |
| | R25a2 | A diferença da diferença |
| 7 | | As abordagens teóricas e metodológicas são geralmente marcadas por uma tendência de <i>psicologização</i> da vivência social familiar e de <i>pedagogização</i> da experiência escolar, criando assim uma suposta autonomia entre estes dois universos, ainda que se admita sua mútua influência. |
| 8 | | Esta não deve ser confundida nem com a <i>multidisciplinaridade</i> – diversos olhares sobre um objeto, nem com a <i>interdisciplinaridade</i> – criação de uma zona comum a várias disciplinas. Segundo Passos e Barros, tanto a primeira como a segunda, incorrem no mesmo equívoco, o de contribuírem na “manutenção das fronteiras disciplinares, dos objetos e, especialmente, dos sujeitos desses saberes.”(Passos e Barros, 2000, p.9). |
| 9 | | Fixar-se na negação, constitui uma postura de criação de falsos problemas, justamente por se confundir a qualidade com a intensidade. |
| 10 | | O virtual se estabelece, visto sob este prisma, não como uma oposição ao real, mas sim ao atual, criando suas próprias linhas de atualização em atos positivos. |
| 11 | | Uma filosofia da diferença teria, portanto, o poder de superar a generalidade científica que conduz à classificação e à criação de gêneros. |
| 12 | | Podemos, apoiados neste raciocínio, abordar a família popular como um “sistema complexo, portador de uma diferença interna, sistema inventivo , criador de regimes de funcionamento variados e imprevisíveis (...) sendo seu comportamento irredutível a um pequeno número de leis simples” (Kastrup, op. cit., p. 27). |
| 13 | | imposta aos seres vivos, mas é, de fato, uma criação desses seres. O ambiente não é um processo autônomo, mas uma reflexão da biologia da espécie. |
| 14 | | O aspecto autocriativo é o motor desta definição, que compreende os seres vivos como “seres que estão em constante processo de produção de si, em incessante engendramento de sua própria estrutura (Kastrup, op. cit.,p.112). |
| 15 | | Analogamente, no nível da ação, está em questão a capacidade da pessoa de empregar estratégias que sejam efetivas; primeiro, para proporcionar um <i>feedback</i> exato sobre a natureza dos sistemas existentes em níveis sucessivamente mais remotos; segundo, para permitir que esses sistemas continuem funcionando e, terceiro, para reorganizar sistemas existentes ou criar novos sistemas de ordem comparável ou mais elevada, que estejam mais de acordo com os seus desejos”(Idem, p.23) |
| 16 | | A implementação de um novo <i>modus</i> de pesquisar, orientado pela reflexões delineadas acima, tem encontrado sua inspiração filosófica em Bergson, quando este esclarece que a liberdade do cientista consistiria, justamente, na invenção de problemas. |
| 17 | | Subtrair-nos da tendência científica-psicológica tradicional de buscar invariantes nos permite vislumbrar o caráter inventivo da composição familiar popular, e como esta se constitui enquanto território singular de socialização infantil. |
| | R25a3 | Movimentos e mudança: questões afetas a uma escola emancipatória |
| 18 | | O caos como possibilidade criadora irrompia no espaço da ordem. Nessa prática de fazer coletivo, iam reinventando o espaço do auditório a cada dia dos cinco previstos no encontro. |
| 19 | | Nós, professores, falamos demais, explicamos demais, sistematizamos demais pelo outro, apontamos o caminho para o entendimento, quando há diferentes caminhos, apelamos pouco para o poder de criação , empenhados que estamos em não reinventar a roda. |
| 20 | | Então se calam, criam barreiras, defendem o pouco que lhes cabe – a sala de aula, como última trincheira. |
| 21 | | Foram se dando conta de foram necessários mais de quatro séculos, para que o Movimento Negro recomeçasse a escavar camadas sobre camadas de inculcação, indagando, pesquisamos e resgatando vozes do passado, reinventado sua história e reencontrando o orgulho de suas raízes africanas. |

| | | |
|----|--------------|--|
| | R25a4 | Semânticas da educação popular |
| 22 | | Do exposto, podemos afirmar que o ato de semantização presente no ato de enunciação de um sujeito significador não é um ato livre de condicionantes, como se pudesse ser produzido mágica e exclusivamente por sua mente criativa e inventiva . |
| | R25a5 | Simulacro e inclusão social |
| 23 | | O conceito de simulacro envolve uma discussão sobre igualdade e diferença, semelhança e disparidade, representação e criação . Deleuze (1998, p.259-271), quando analisa o simulacro definido por Platão, propõe uma reversão, uma ruptura direcionada à criação , positivando a noção de simulacro, potencializando a diferença e a dessemelhança, ou seja, apontando rupturas com modelos, identidades, processos de representação e de identificação. |
| 24 | | O simulacro, positivado por Deleuze, rompe com representação e a hierarquização platônica. Ele torna-se criação . Quando se utiliza a expressão criação ou processos criativos , há uma tendência em se pensar imediatamente nas produções artísticas, uma vez que o pensamento moderno e disciplinar segmenta a vida em esferas. |
| 25 | | O dodecafonismo constitui um sistema de composição atonal, isto é, que utiliza os doze semitons da escala temperada conforme as intenções expressivas do criador e não segundo as regras tradicionais. |
| 26 | | De que modo as produções criativas e as expressões estéticas (que incluem as artísticas) são utilizadas nos trabalhos sociais |
| 27 | | Ele também cria os parâmetros definidores da delinquência, da loucura, da doença, da anormalidade. |
| 28 | | “Os meios de comunicação podem desempenhar papel predominante no fomento de atitudes favoráveis à integração social das pessoas com deficiência, eliminando preconceitos, corrigindo a informação errônea e inculcando mais otimismo e criatividade com relação ao potencial das pessoas com deficiência.(Brasília, 1994, p. 45)”. |
| 29 | | A escola deve ser criativa , no sentido de apresentar a elaboração de soluções, configurando prescrições exemplares e instituindo um fundamento. |
| 30 | | As composições estéticas (e plásticas) que utilizam matérias expressivas, escapando da representação, são negadas ou categorizadas como ‘sem sentido’ pelos educadores e especialistas, os quais ignoram que elas remetem a modos de existências, a percepções de estados vividos, à criação , à música. |
| 31 | | O simulacro escapa aos padrões preestabelecidos, transborda a normalidade, desorienta os modos de existências e os comportamentos instituídos, afirma a diferença, borra as hierarquias, cria ao invés de representar. Para Deleuze (1998, p. 263-265), o simulacro consiste numa “imagem sem semelhança”, no incomparável “construído sobre uma disparidade, uma diferença, uma dissimilitude”. |
| 32 | | A criação rompe com a representação e com o modelo-referência, com a realidade compreendida em essência e aparência. |
| 33 | | Os simulacros instauram um “condensado de coexistências, um simultâneo de acontecimentos” cuja potência criadora escapa da forma logocêntrica de apreender o mundo. |
| 34 | | Neste sentido, estas escolas não se reduzem ao parâmetro regular, nem ao tratamento especial, porque se tornam singulares e criativas . |
| 35 | | Pitágoras é considerado o inventor da música. Ele marca o nosso modelo de perceber e distribuir as ondulações, estabelecendo uma série de sons harmônicos, determinada ‘matematicamente’ através da proporção das vibrações que definem os intervalos sonoros. |
| | R25a6 | Docências em conflito |
| 36 | | A pesquisa indagou sobre a criação de novas igrejas na região metropolitana do Rio de Janeiro. |
| 37 | | O sociólogo francês diz que introduziu o emprego do <i>habitus</i> , desejando por em evidência as capacidades criadoras , ativas e inventivas dos sujeitos sociais, coisa que o termo <i>hábito</i> não era capaz de expressar. |
| | R25a7 | Movendo-se no desencontro: uma leitura sobre o campo de ação das classes populares em tempos capitalistas |
| 38 | | Desta forma, os dois mundos – aquele que anuncia a libertação das carências, com base no avanço dos meios econômicos e da capacidade produtiva e o outro que aprisiona homens e mulheres, reproduzindo e criando todo o tipo de privações em escala ampliada – não encontram-se separados. São faces da mesma moeda, integrados sob a lógica do capitalismo, onde as forças produtivas se desenvolvem mais rápido do que as relações sociais, onde a produção é social mas a apropriação dos resultados da produção é privada, como Marx já |

| | | |
|----|--------------|--|
| | | destacava no século XIX |
| 39 | | Evoca também a expansão planetária do capitalismo, produzindo e recriando realidades sociais desencontradas, mergulhadas em tempos históricos distintos. |
| 40 | | Na verdade, todos os recursos investidos na criação das condições institucionais e na infraestrutura de apoio à acumulação urbano-industrial e à transferência de rendas e subsídios para o setor industrial significaram o repasse de uma grande parcela da riqueza social produzida e não se fez sem ônus para o conjunto da sociedade brasileira, e em particular para os trabalhadores. |
| 41 | | No mundo do tráfico, as divisões criam mais do que fronteiras dentre aqueles que nele estão inseridos ou dele se aproximam. |
| 42 | | Tais iniciativas estão desdobrando-se em novos caminhos de ação coletiva e possivelmente criando também outras formas de sociabilidade. Isso porque, são produzidas no âmbito dos processos de inclusão precária que trazem novas imagens de desigualdade e pobreza, fazendo crescer os desafios das populações empobrecidas e levando-as a necessidade reinventar suas ações coletivas. |
| | R25a8 | Algumas considerações sobre as contribuições da sociopoética à construção coletiva do conhecimento na pesquisa em ep |
| 43 | | A sociopoética é então um método de pesquisa que tem o mérito de valorizar o prazer e a criatividade na construção coletiva do conhecimento. |
| 44 | | Aberta à criatividade do grupo e dos indivíduos, aberta à poética da vida. (Gauthier; 1999:50) |
| 45 | | Para romper com essas práticas instituídas de exploração a sociopoética cria dispositivos para que as pessoas alvo da pesquisa “tomem poderes os mais amplos possíveis na produção de conhecimento e na realização da pesquisa, até o fim, a socialização.(1999:41)” |
| 46 | | Posteriormente ao relaxamento, é incentivada a produção de dados referentes ao tema gerador, numa linguagem simbólica e criativa que permita ultrapassar a simples dimensão consciente e fazer emergir também a intuição e os referenciais não meramente racionais do grupo de co-pesquisadores. Partindo do pressuposto que <i>o corpo pensa</i> , considera-se |
| 47 | | “... que é impossível atingir os pontos de fusão e fluidificação dos saberes fora da dinâmica dos corpos no grupo-pesquisador. (...) É o corpo que produz conhecimento, o corpo coletivo, criado no processo de pesquisa.”(1999:64) |
| 48 | | É do reconhecimento da insuficiência da razão como principal critério de validade científica que surge o desejo de criar outras práticas e posturas na pesquisa. |
| 49 | | Ela transgride a divisão instituída entre poesia e ciência, entre arte e construção do conhecimento. (...) Ela busca entender, ou seja vivenciar para entender, o momento criador , tanto do saber como das ilusões. (1999:53) |
| 50 | | Nos desenhos eram feitas associações inusitadas com o tema gerador, recorrendo a um misto de linguagem simbólica e representação concreta. Por isso mesmo tivemos inicialmente dificuldade em encontrarmos uma forma de analisar, pois era necessário criar uma nova lógica reflexiva. |
| 51 | | Para tanto, montamos estórias ilustradas com os desenhos produzidos que tinham embutidas as nossas análises e perguntas, a fim de confrontá-las com a heterogeneidade de pontos de vista do grupo. A linguagem plástica aguçou a nossa criatividade ao mesmo tempo que nos fez mergulhar no tema gerador. |
| 52 | | o grupo conduzido, fora da sua vida imediata, até a criação crítica, e sendo o pesquisador ensinado pelo grupo a perceber o mundo segundo outras vozes além daquelas que eles estava, por sua formação e sua cultura, acostumado (Gauthier & Santos; 1996: 23) |
| 53 | | Medo de quebrar a harmonia grupal, considerando que a ternura que o relaxamento e as técnicas criativas propiciam podem fazer os co-pesquisadores buscar a ilusão grupal |
| 54 | | valoriza o prazer e a criatividade na investigação científica |
| | R25a9 | A cor e o gênero dos perdedores: lições das fotografias dos jornais sobre o povo e para o povo |
| 55 | | Assim, analisarei a mídia impressa como um artefato cultural, apoiada na acepção de Hall quando nos fala que podemos considerar artefato cultural tudo que é produzido socialmente, criando significados que instauram políticas de identidade. |
| 56 | | Temos criada e multiplicada a noção de que são raros, são exceções, os casos de preconceito racial num país democrático e livre como o Brasil. Ou seja, mais uma vez está sendo disseminada a noção de que discriminação é um caso do “terreno privado”. |
| 57 | | Está presente um pensamento dicotômico, classificando as pessoas, criando e determinando espaços e posições para o feminino e para o masculino. |

| | | |
|----|--|---|
| 58 | | Nesse sentido, o papel da mídia tem sido fulcral, criando e reproduzindo ansiedades, sonhos e desejos. |
| 59 | | Esta competência da educação é criada e multiplicada pela mídia, associando educação à progresso, onde todos terão acesso a mais bens sociais. |
| 60 | | Neste sentido, Douglas Kellner(1995), ressalta a importância de criarmos uma nova pedagogia preocupada com a leitura crítica das imagens que assolam, diariamente, a vida de todos nós, seja na televisão, jornais, <i>outdoors</i> , etc. |
| 61 | | A raça é apenas uma invenção da cultura |

| Nº | Reunião Artigo | Quadro 18: Criatividade no contexto dos artigos da reunião 26ª da ANPEd/GT-06 |
|----|-------------------|---|
| | R26a1 | Educação biocêntrica: um caminho para superação da violência escolar |
| 1 | | Todos os entrevistados associavam a violência local e que desaguava na escola à falta de oportunidades para os jovens e as crianças, dadas às precárias condições socioeconômicas dos moradores e a ausência de políticas públicas condizentes com as necessidades locais, bem como, criavam relações entre a violência e o seu pertencimento às “camadas populares”, “favelados”, “negros”, “desempregados”. |
| 2 | | Os seres humanos vivem a congruência de suas condutas na história, com interações recorrentes que configuram o tempo e o espaço onde a vida se expressa. Nessa direção, é o amor que, para Maturana (1999:67), funda o ambiente de interações recorrentes onde se criam espaços de convivência para <i>as coordenações de conduta de coordenações consensuais de conduta que constituem a linguagem, que funda o humano.</i> |
| 3 | | Por essa razão, este traz em si as possibilidades de florescer em dimensões que vão se tornando cada vez mais plenas de um ser cosmogônico e criador de si mesmo. |
| 4 | | Eis porque nosso existir se cria e se recria na linguagem, e esta vai se constituir ao incorporar ao viver, <i>como modo de viver, este fluir em coordenações de conduta de coordenações de conduta que surgem na convivência como resultado dela</i> , ou seja, quando estas são consensuais (Maturana, 1999:59). |
| 5 | | Maturana (2000:65) mostra que nossos dedos têm o privilégio de estender e esticar inteiramente para permitir que a mão <i>acomode-se a qualquer superfície curva do corpo numa carícia</i> , assim como a língua é utilizada pelos outros animais num movimento incansável de reconhecimento da cria e de estimulação para que acorde suas energias e adentre o mundo com seus segredos e mistérios, com suas benesses, com suas revoltas e desatinos. |
| 6 | | 3 Sistema pedagógico de integração afetiva, de harmonia e renovação orgânica e de reaprendizagem das funções originárias da vida, criado pelo psicólogo e antropólogo chileno Rolando Toro Arameda, na década de sessenta. |
| 7 | | Na seqüência, Corpo foi o tema escolhido ressaltando o direito à privacidade e à individualidade, criando laços com a cognoscibilidade que atravessa toda a nossa corporeidade. |
| 8 | | As danças de expressão com movimentos livres, um caminhar criativo e o manuseio da argila para facilitar a vivência de cada um dos integrantes do grupo, proporcionaram às crianças entrar em contato consigo e com o outro, também com o ritmo interno, de forma lúdica, o que provocou lindas gargalhadas. |
| 9 | | Propus jogos criativos em grupo para construir laços de solidariedade e de cooperação, sincronizações rítmicas e melódicas para animar a integração e a vinculação afetiva e grupal, a escuta mútua que gera sociabilidades aprendentes. |
| 10 | | Fizemos uma dança de encontros e comunicação para promover a vinculação em <i>feedback</i> e experimentamos exercícios de fluidez para indicar a nossa capacidade de troca com a ambiência e de adaptação criativa para expansão e conservação da vida vivida. |
| 11 | | Só então problematizei o tema da sexualidade e sua impregnação pelo prazer de estar e sentir-se vivo, num movimento criador de múltiplas possibilidades. |
| 12 | | A argila foi o elemento mediador nas atividades, articulando as formas criadas com o significado do contato com a sua textura e temperatura. |
| 13 | | Criamos , em conjunto, um grande mural que deixou vir à tona os sentidos de vida e morte, não como dimensões de uma mesma complexidade existencial, mas como espectros do que constituem o dia-a-dia dos moradores daquele lugar. |
| 14 | | Toda a criação era uma lição de música. |
| 15 | | Assim se pode considerar a música como permeável à identidade do sujeito, podendo expressar-se também através dela, à medida que esta estimula o movimento criativo , a |

| | | |
|----|--------------|---|
| | | comunicação afetiva e a vivência de si mesmo. |
| 16 | | Na continuidade de meus estudos, compreendia que o paradigma biocêntrico poderia contribuir para a reinvenção da escola, por mim considerada como um lugar de expansão da vida, porque espaço por excelência onde vida e conhecimento podem coincidir. |
| 17 | | Maturana (1999:65) lembra que nada na existência é invenção do acaso, afinal, <i>tudo nos ocorre num presente interconectado que se vai gerando continuamente como uma transformação do espaço de congruências a que pertencemos.</i> |
| | R26a2 | Educação pública popular: uma análise sobre novos parâmetros de ação estatal |
| 18 | | É o caso, por exemplo, do setor educacional, cujas experiências de “descentralização”, seja na vertente administrativa, seja na municipalização, tem-se dado de forma centralizada, verticalizada, como um processo autocrático que prescinde da participação popular e desconsidera a necessidade de construção democrática dos projetos educacionais e ou de desenvolvimento social, portanto, desconsidera a necessidade de preparação ou criação das pré-condições que garantiriam um processo participativo e democrático, envolvendo todos os segmentos da comunidade. |
| 19 | | A história tem mostrado, entretanto, que, ao contrário do que se pretende ‘vender’ através dos discursos e práticas privatizantes, não é a forma privatizada do público que garante a realização dos interesses gerais, dos valores universais, do bem comum, que viabiliza os processos democráticos, participativos, que promove os espaços da discussão e da realização política livre e desinteressada, do embate de idéias e projetos, enfim, o espaço criador porque instigado pelo contraditório |
| 20 | | E eu me pergunto se nós já estamos nesta altura do século, nesta altura da evolução da cultura brasileira, se nós já estamos capazes, se nós já estamos maduros de criar uma cultura do contra, realmente |
| 21 | | Popularizar a educação não significa absolutamente criar programas paralelos, supletivos de alfabetização das camadas populares, particularmente de jovens e adultos que se encontram fora da faixa etária escolarizável... |
| | R26a3 | O fórum social mundial e a agenda da educação popular |
| 22 | | “Nosso propósito, dizia Bernard Cassen ao refletir sobre os objetivos da criação do Fórum Social Mundial...” |
| 23 | | Ao privilegiar a metáfora dos sonhos tenho a intenção de destacar a criação de um imaginário comum, capaz de abrigar uma grande diversidade de projetos. |
| 24 | | É ali, onde a educação se encontra misturada com inúmeras expressões da vida, que se pode reinventar a pedagogia como um dos meios para sonhar e criar este outro mundo. |
| 25 | | No caso deste artigo, tenho como perspectiva a Educação Popular, entendida a partir de seu compromisso explícito com a criação de um outro mundo, pelo seu jeito sempre esquivo a esquemas porque se reinventa com e através do povo em movimento. |
| 26 | | Grzybowski (2001) associa a origem do Fórum Social Mundial com a criação de redes globais de cidadania, na década de 90, que teriam começado a pensar alternativas ao processo de globalização, unindo experiências ao redor do mundo. |
| 27 | | Penso, por exemplo, na riqueza de experiências já contadas e nas metodologias de sistematização que foram sendo criadas , desde a dinâmica de codificação-decodificação usada Freire em Angicos ao uso de imagens e outros recursos das modernas tecnologias. |
| | R26a4 | Escola e famílias de periferia urbana: o que dizem seus protagonistas sobre esta relação e o que propõem para as interações |
| 28 | | O teor dos depoimentos filmados das famílias versaram, basicamente, sobre os mesmos temas abordados nas entrevistas gravadas em áudio (trabalho, escolaridade, vida em família, criação de filhos, escolarização das crianças, relação com a escola, etc.) |
| 29 | | A primeira proposta pode ser explicada pela importância que as mães atribuem a estarem discutindo temas relevantes na criação dos filhos, como as drogas, violência, sexualidade, etc. |
| 30 | | Os conselhos e as maneiras criadas por Cecília para acompanhá-los nos estudos (olhar quantidade de lição e letra nos cadernos) são alguns dos exemplos de suas predisposições que passam despercebidas pela escola. |
| | R26a5 | O público e o popular na história da educação brasileira cachoeirinha/rs e pelotas/rs nos anos 80 |
| 31 | | Cria-se , assim, um estado demiúrgico capaz de fundar a sociedade, de tirar o povo de sua diversidade, criando um imaginário onde o povo é idealizado já que a população real e existente era por demais dispare, racial e culturalmente. |
| 32 | | Buscamos, aqui, a recriação de um objeto de pesquisa: a educação popular, estudo complexo |

| | | |
|----|--------------|--|
| | | por ser um “ <i>problema de concepção, que enfrenta os mais diversos obstáculos: o da cristalização das matrizes interpretativas e de sua necessária crítica, o das forças de pesquisa, o da reconstrução das categorias analíticas</i> ” (Nunes,1992). |
| 33 | | Nos parece que construir a pesquisa a partir de uma noção de conflito unificador nos permite a criação de uma elaboração explicativa que considere os dados a partir da relativização de sua força no interior da construção do processo sócio-histórico no qual a ação educativa desenvolve-se. |
| 34 | | Pela educação, intencionando criar uma ação pedagógica diferenciada, buscava-se interferir nessa realidade de subordinação e de ausência de direitos. |
| 35 | | Criava-se um embate entre o poder municipal e a educação popular. |
| 36 | | Esta estratégia continha dois aspectos importantes: reforçava o discurso municipalista e buscava uma relação com o Município, passando por cima das SECs, atrelando, as últimas, a projetos específicos, sem política de conjunto, criando nas Secretarias de Estado uma forte dependência dos <i>famosos</i> convênios federais para alimentar grupos que cuidavam dos diferentes programas. |
| | R26a6 | Mestres de caixa e viola |
| 37 | | O que diferencia a educação não-formal da informal é que na primeira existe a intencionalidade de dados sujeitos em criar ou buscar determinadas qualidades e/ou objetivos. |
| 38 | | Nos casos de algumas tradições já extintas, a criação de grupos parafolclóricos para apresentação em escolas e outros espaços, é a sua única possibilidade de sobrevivência. |
| | R26a7 | Educação popular e emancipação social: convergências nas propostas de Freire e Habermas |
| 39 | | Essa releitura do marxismo é, sem sombras de dúvida, um traço de grande significado para o debate da Educação Popular, na medida em que esta se impõe o desafio de reinventar o projeto e/ou utopia de transformação social |
| 40 | | Entre as diferentes propostas teóricas que hoje se apresentam num contexto cultural de grandes mudanças - considerando que a maioria delas desembocam num relativismo exagerado, que na prática justifica tudo o que aí está por reproduzir uma <i>postura pragmatista</i> , alinhada aos sistemas hegemônicos - partimos de Freire e Habermas como autores chaves para estabelecer um diálogo crítico e criativo com os demais autores que trabalham essa temática |
| 41 | | Freire reelaborou suas idéias, recriando o raciocínio e a forma de abordar os problemas centrais por ele trabalhados e desafiou-nos com novas intuições sempre fecundas e originais |
| 42 | | Então, ao concebermos uma Razão Dialógica freireana, estamos compreendendo seu conceito de dialogicidade, ser humano, visão de história, sociedade, política e educação, enquanto proposta de humanização do mundo e recriação da cultura em suas diferentes formas de realizar o potencial (ser mais) intrínseco à vida humana. |
| 43 | | Então, nesse processo de produção intersubjetiva de sentidos humanos para o mundo, Habermas concebe que se constitui um conjunto de saberes como <i>pano de fundo</i> e/ou referência primeira para compreender a própria existência humana. Esses saberes originários constituem o <i>Mundo da Vida</i> , enquanto fonte principal de recriação e produção dos sentidos humanos para a vida em sociedade. |
| | R26a8 | Uma reinvenção dos saberes imemoriais nos contos de investigação criminal |
| 44 | | É importante frisar, a informação tácita, capaz de gerar saberes, conhecimentos novos, depende de processos individuais de criação . |
| 45 | | Um outro mérito dos contos de detecção é convidar o leitor a utilizar o raciocínio lógico, sem com isso inibir a contribuição da imaginação criadora , com sua capacidade de antecipar desfechos possíveis. |
| 46 | | A sociabilidade almejada passaria por um mais decidido desenvolvimento, aberto a todos, das capacidades humanas inventivas, criativas , cooperativas, estratégicas, ainda reprimidas, não consentidas para as grandes maiorias. |
| 47 | | Esta tendência em transformar processos em objetos ou coisas favorece na sociedade uma divisão entre os poucos que se encarregam das atividades exploratórias e inventivas e aqueles, muitos, que terão acesso aos processos apenas na condição de consumidores de produtos mais ou menos acabados ou de resíduos da inventividade humana. |
| 48 | | Sherlock Holmes, no entanto, convida a admitir, no conto, <i>A Liga dos Cabeças Vermelhas</i> (Doyle: 2002,41), que a vida vai continuar a surpreender, afinal, o autor argumenta que, por efeitos e combinações imprevisíveis, ela é mais ousadamente inventiva do que o esforço de nossa imaginação. |
| 49 | | Desde muitos e muitos milênios passados, o convívio hominizante foi favorecido por uma |

| | | |
|----|--------------|--|
| | | plasticidade cerebral, pelo domínio dos sentidos, pelo fortalecimento muscular nervoso, pela invenção de alguns instrumentos e técnicas facilmente reproduzíveis. |
| 50 | | Em outras palavras, o inacabamento humano, que nos dotou de uma versatilidade singular, de uma pluricompetência única, levou-nos a conquistar uma destreza corporal e alguns inventos aptos para, como dizia Pierce, selecionar as melhores hipóteses e, certamente, os meios aperfeiçoáveis para interagir no mundo vivo. |
| | R26a9 | Educação escolar guarani no rio grande do sul: a política pública em movimento |
| 51 | | O SPI, criado em 1910, desenvolveu uma prática baseada em ideais positivistas, implementando ao extremo a homogeneização, através da incorporação dos povos indígenas ao Estado Nacional, ações que incluía, entre outras, a criação de escolas para os índios e a integração dos mesmos na sociedade branca como mão-de-obra barata e desqualificada |
| 52 | | <i>Na sociedade moderna, e sob a égide do estado moderno, a aniquilação cultural e física dos estranhos e do diferente foi uma destruição criativa, demolindo, mas construindo ao mesmo tempo;</i> |
| 53 | | Inúmeras entidades foram criadas e estão sendo geridas autonomamente pelos índios, congregando, de forma múltipla, setores indígenas em torno de suas lutas pela preservação cultural, afirmação étnica e implementação de políticas públicas em consonância com esse novo momento. |
| 54 | | Nos anos 50, três das atuais escolas Kaingang foram criadas , o mesmo ocorrendo com 13 escolas que passaram a funcionar a partir dos anos 60. Houve uma retração nos anos 70, em que apenas 2 novas escolas Kaingang foram criadas , uma na área da Guarita, através de um convênio Fundação Nacional do Índio – FUNAI... |
| 55 | | A Secretaria Estadual de Educação preocupou-se com a temática desde 1988, a partir da discussão sobre a pluralidade lingüística e da criação , naquele órgão, do Grupo de Propostas Alternativas, responsável pela criação de escolas diferenciadas para atender a diversidade social e cultural e a solicitações de movimentos sociais. |
| 56 | | Ouvindo atentamente o depoimento das pessoas que coordenaram o setor de educação indígena nas gestões que se sucederam desde 1988 e analisando os documentos produzidos sobre a temática, percebe-se que as escolas indígenas tiveram um espaço de cuidado que permitiram significativos avanços, constituídos na “tensão criadora ” da relação do movimento das comunidades indígenas e as ações da secretaria |
| 57 | | como a formação continuada de professores, a criação do Núcleo de Educadores Indígenas, a crescente presença de professores indígenas atuando nas escolas, a criação legal e formal da categoria escola indígena para as instituições de ensino Kaingang e Guarani, |
| 58 | | Assegura o respeito aos processos próprios de aprendizagem; garante o ensino bilíngüe nas escolas indígenas; cria o Conselho Nacional de Educação Indígena no âmbito do MEC para coordenar, acompanhar e avaliar ações do governo nesta área, bem como prevê a criação de núcleos de educação escolar indígena no âmbito das secretarias estaduais de educação. |
| 59 | | Embora, tanto Kaingang como Guarani se organizam a partir da mesma legislação, nem todas as comunidades Guarani do nosso estado possuem escolas, pois é determinação dos povos indígenas que as escolas só sejam criadas por decisão do próprio grupo envolvido |
| 60 | | Diante disso, o órgão público entendeu que criar uma escola na comunidade, bilíngüe e com professor Guarani, mesmo com os perigos de instalar-se aí práticas homogeneizadoras e talvez discordantes com a tradição Guarani, mesmo assim causaria um dano menor ao grupo do que frequentar a escola dos brancos fora da aldeia. |
| 61 | | <i>“é um ‘modelo de realidade’, na medida que expressa a concepção de mundo e os valores desta sociedade; ‘modelos para a realidade’ na medida que cria a própria realidade do grupo”.</i> |
| 62 | | A predisposição para olhar e compreender esse movimento parece indispensável ao analisar a escola nas comunidades Guarani, pois possibilita identificar a dinâmica própria de uma cosmovisão particular que pode interpretar, reformular e até mesmo recriar as práticas escolares ao se apropriar dela |
| 63 | | Nesse sentido, Rosa (1998) opera com a noção de recriação ao analisar as narrativas sobre os mitos de origem, recriados pelos Kaingang para explicar as novas situações vividas pelo grupo diante dos renitentes contatos com os brancos e que os forçaram a abandonar seus primeiros vínculos antropocósmicos. |
| 64 | | Esses povos vivem, em relação à escola, a contradição de querê-la e rejeitá-la, pois é assim que ela se apresenta: contraditória, potencializadora da cultura, embranquecedora porque seu modelo original é branco e ocidental. Podem significar espaços de movimento e diversidade, espaços de apropriação e recriação . |

| | | |
|----|---------------|--|
| | R26a10 | Aproximando-se do campo de trabalho dos educadores comunitários: em busca de referenciais de análise |
| 65 | | Ao mesmo tempo, na própria comunidade, as lideranças vão criando um espaço onde exercem seu poder pessoal na hora de gerir recursos, administrar serviços, distribuir cargos e empregar os moradores. |
| | R26a11 | Por uma outra política das práticas pedagógicas |
| 66 | | Uma pedagogia crítica requer a invenção de novos modos de pensamento e ação, do outros modos de racionalidade e de democracia. |
| 67 | | “A questão, assim, é produzir, criar, inventar novos modos de subjetividade, novos estilos de vida, novos vínculos e laços comunitários para além das formas de vida empobrecidas e individualistas implantadas pelas modernas técnicas e relações de poder” (Branco, 2002, p. 182). |
| 68 | | Portanto, mesmo nessas perspectivas que têm como objetivo transformar a lógica do capital, a resistência a esses modos hegemônicos de funcionamento social nas práticas educativas não se efetivará se não se romper com os modelos militares e eclesiais onde o que se teme são os guerreiros e o imprevisível, não com natureza prévia, mas com o acaso que é criador radical do novo e pensa com as transformações (Escobar, 1993). |
| 69 | | Entretanto, a redução a esse aspecto pode dificultar a possibilidade da abertura para a criação de outros modos de subjetivação, outros modos de existência de organização social. |
| 70 | | Concebemos a subjetividade comprometida com a invenção de novas possibilidades de vida, o que nos distingue dos modos de compreensão do sujeito na tradição psicológica ou psicanalítica. |
| 71 | | Privilegia-se o mentalismo e, assim, podem ficar limitadas à produção de repetição e não de criação . |
| 72 | | Produção de criação é a possibilidade de diferir das formas instituídas e hegemônicas de funcionamento social. |
| 73 | | Que práticas educacionais produzir numa perspectiva ética que afirme os processos educacionais como espaço político recusando os discursos iluministas que, baseados numa racionalidade como “...cálculo do indivíduo, é repetição do comum individualizado, colonização que bloqueia o processo constituinte, neutralização da criação e normalização dos movimentos?” (Negri, 2002, p. 452). |
| 74 | | Frente ao exposto anteriormente, é preciso colocar em questão os paradigmas cognitivistas que consideram o educador e o educando como um sistema de tratamento de informações e, para esse projeto, a Autopoiese dos textos de Maturana & Varela, pode ajudar, uma vez que afirmam que a cognição não se reduz aos processos de reconhecimento, mas é, principalmente, invenção do sujeito cognoscente e do mundo conhecido. A cognição tem potência inventiva e “...responde pela criação de múltiplos e inéditos regimes de funcionamento e pode gerar efeitos no coletivo” (Kastrup, 1999, p.24) |
| 75 | | A política da invenção , baseada nos pressupostos da Autopoiese não submete a aprendizagem somente a seus resultados, mas abre a possibilidade da continuidade da operação da cognição no campo coletivo das multiplicidades e dos agenciamentos. |
| 76 | | “Trata-se de aprender a viver num mundo que não fornece um fundamento pré-estabelecido, num mundo que inventamos ao viver” (Kastrup, 1977, p. 11). |
| 77 | | O que impulsiona nossas reflexões é a idéia de que o conhecimento se realiza por um movimento auto-organizativo e aí reside a possibilidade de autonomia e criação , tornase necessário propor outras estratégias para o fazer educacional. |
| 78 | | Nos grupos criados , os educadores falam da sua atividade, do que fazem, como fazem e essa descrição funciona como fio condutor da análise, uma vez que ao falar os trabalhadores trazem os diferentes aspectos do trabalho, tanto na dimensão do que potencializa quanto na do que enfraquece e faz sofrer. |
| 79 | | “A educação, óbvia e fundamentalmente é relação entre pessoas, também deve apagar-se diante do que não inventou : um patrimônio, de saberes e valores que lhe preexiste. E a maneira de tratar esse patrimônio, a nossos olhos, é determinante para os itinerários dessa ‘dramática’ intersubjetiva que é o ato de formar”. |
| 80 | | Toda atividade humana é, assim, debate de normas, gestão do instante, e não cópia do geral, supõe escolhas, criação de esboços de mundos e de bens comuns |
| 81 | | Movimentos de “insubmissão” também se efetivam e viabilizam invenção de formas variadas de educação e redes de cooperação. |
| 82 | | Investir nessas estratégias pode ser uma maneira de viabilizar movimentos que, ao recusarem |

| | | |
|-----|---------------|--|
| | | os modos prescritivos em educação, podem usar novas possibilidades de luta nesse campo, que resistem às estratégias de massificação e controle da criação . |
| 83 | | Os processos de subjetivação contam com a problematização do sujeito prescrito, com o que desestabiliza e se alia com o plano da criação . |
| 84 | | Estamos nos referindo a processos de implicação recíproca, a agenciamentos que criam formas, estabelecem relações de comunicação sem determinismo, capazes de gerar não só diferentes produtos, mas, também, diferença das formas. |
| 85 | | é preciso "... criar alianças entre práticas que desertam ativamente a máquina de sobrecodificação e inventam outras cenas, colocando em rede sua sinergia e ativando sua potência de singularização; inserir-se no movimento de reativação da força de invenção a contrapelo de seu esvaziamento vital, da neutralização de seu poder crítico". |
| 86 | | Uma das expressões da racionalidade moderna é o cálculo do indivíduo, dentro de uma transcendência que anula os processos de singularização, é repetição do comum individualizado e, assim, colonização de sua esfera, neutralização de sua inventividade , |
| 87 | | Essa nova racionalidade que estamos afirmando vislumbra na diversidade, na produção de criação , a chave de sua lógica. Não é redução de singularidades ao uno, mas expansão das infinitas expressões da força de invenção . |
| 88 | | O desafio é criar estratégias e caminhos alternativos que se abram para as forças comprometidas com uma perspectiva de democracia, como procedimento absoluto da liberdade que se torna espaço público, como polis (Negri, 2002, p. 28), e uma cidadania ativa, como afirmação da incerteza criadora , como experimentação/invenção de novos modos de vida e novas formas de relações sociais/trabalho |
| 89 | | O potencial de criação do trabalho educativo rompe com a uniformidade das prescrições, busca a diversidade como racionalidade da sua potência ontológica |
| 90 | | É preciso priorizar as escolhas éticas ⁷ de valores, as dimensões recriadoras de nossos semelhantes e negar a bipolarização na qual uns podem construir modelos para tratar do modo de vida de outros (Scwartz, 2002, p. 143). |
| | R26a12 | Os entre-lugares na educação de adultos em um contexto religioso: a sala de aula enquanto espaço de vida |
| 91 | | Para Torres e Gadotti (1992), um dos princípios originários da Educação Popular tem sido a criação de uma nova epistemologia, baseada no respeito ao senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana. |
| 92 | | Segundo Bhabha (1998, p.20), as ambivalências são perceptíveis nos entrelugares, que são espaços alternativos, criados a partir de embates entre contrários. |
| 93 | | <i>A não formação dificultou porque a gente não tinha experiência, mas num ponto foi bom porque a gente conseguiu ser criativo, na dificuldade a gente começou criar, a se virar. (Profa. Rosemeire)</i> |
| 94 | | <i>Eles falavam muito dos filhos, dos pais, de quando eram crianças, da forma como foram criados e educados.(Profa. Marilda)</i> |
| 95 | | Para Geertz (2001, p. 171), as histórias são ferramentas, instrumentos da mente em prol da criação do sentido. |
| 96 | | A escolarização torna-se um invento social para tornar a aprendizagem das culturas mais extensa, mais profunda e mais rápida, provocando-a, tornando-a mais flexível e decidida com algum plano. |
| 97 | | Para as classes populares, acostumadas a não ter voz e nem vez, a palavra se torna uma arma poderosa, um poderoso caminho de invenção da cidadania, pois perfila as conjecturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo. |
| 98 | | A decisão de participar das atividades sociais, utilizando a linguagem como invenção da cidadania, representa a decisão de romper com o cansaço existencial, significa romper com a desesperança que se instala em função das muitas lutas que castigam as classes populares. |
| | R26a13 | Os “pequenos”, a escola e o direito à cidade |
| 99 | | Nesses encontros — oficinas de produção (partindo de diferentes idéias e materiais), apesar da ausência de um espaço adequado, em função da própria precariedade material e arquitetônica da escola (os grupos funcionavam na maioria das vezes em uma mesa no corredor, e em inúmeras ocasiões faltavam cadeiras para todos/as), conseguimos criar um vínculo com e entre os/as estudantes. |
| 100 | | O segundo momento, denominado genericamente de <i>a cidade que queremos</i> , objetivou não só o espaço da crítica, mas fundamentalmente a reflexão e a prospecção responsiva e criativa dos sujeitos escolares sobre a (e na) cidade. |

| | | |
|-----|---------------|---|
| 101 | | Um dispositivo para Barembliitt (1992:151) <i>é um artifício produtor de inovações que gera acontecimentos, atualiza virtualidades e inventa o novo radical (...).</i> |
| | R26a14 | Escolas que somem reflexões sobre escola pública e educação popular |
| 102 | | Vemos que a avaliação classificatória representa um importante mecanismo de controle, ao retirá-lo, deve-se criar algum outro, para <i>obrigar</i> a criança a ir à escola e, lá estando, assistir as aulas |
| 103 | | A suspensão das aulas estilhaça as relações que vão sendo tecidas nos encontros diários, nas ações realizadas a cada dia, nos atos pequenos que vão ganhando significado pela presença do outro que vai se tornando familiar e, portanto, parte do processo que pouco a pouco ganha forma e conteúdo, nos fragmentos que se articulam e criam configurações novas. |
| 104 | | Processos tênues, às vezes levemente esboçados, que criam a possibilidade de produção cotidiana de <i>espaçostempos</i> coletivos, indispensáveis para que aprendizagem-ensino – processo que só se realiza com a participação do(s) outro(s) - vá se realizando. |
| 105 | | A suspensão das aulas estilhaça as relações que vão sendo tecidas nos encontros diários, nas ações realizadas a cada dia, nos atos pequenos que vão ganhando significado pela presença do outro que vai se tornando familiar e, portanto, parte do processo que pouco a pouco ganha forma e conteúdo, nos fragmentos que se articulam e criam configurações novas |
| 106 | | Seu “sumiço” cria condições para que o processo de desaparecimento da escola seja visível. |
| 107 | | . Os atos cotidianos freqüentemente são atos ambivalentes, configurados nos espaços híbridos em que os opostos dialogam recriando sentidos diferentes dos originais. |
| 108 | | As práticas escolares vão adquirindo sentido ao serem compartilhadas, o que expõe sua liminaridade, são práticas configuradas nas fronteiras em que transitam eu-outro, singular-plural, individual-coletivo, reprodução-criação , conhecimento-ignorância, presença-ausência, permanência-transformação, acolhimento-abandono, visibilidade-invisibilidade, entre tantos outros pares, formados por opostos, que tecem o cotidiano. |
| 109 | | Vista pelo prisma do <i>conhecimento-emancipação</i> , a sala de aula ao conectar pluralidade e singularidade abre espaço para que se constituam fluxos de pensamentos e sentimentos e sejam criadas correntes de realimentação que produzem conexões entre sujeitos diferentes e seus processos. |
| 110 | | O breve encontro anuncia o confronto, porém, vivenciado em sua ambivalência, pode entrelaçar fios soltos e criar interações em que a professora e a aluna compartilham o cotidiano da escola como <i>espaçotempo</i> de relação humana. |
| 111 | | O desenvolvimento de comportamentos resilientes demanda que a criação seja fator de integração, proporcionando a experiência do belo, e que a criança seja incorporada ao processo como participante que estabelece vínculos positivos com outros sujeitos, não como mera espectadora; como sujeito comprometido com a inovação cultural, como ator que se insere produtivamente em sua cultura e tem possibilidade de nela se expressar. |
| 112 | | Destaco a relação estabelecida entre escola e criatividade , pois ela qualifica as ações escolares promotoras de comportamentos resilientes. |
| 113 | | Representar um acontecimento é um ato significativo para a criação da possibilidade de compreendê-lo, atribuir-lhe sentido, dominá-lo e conectá-lo à experiência humana, movimento que dá novo significado à memória pessoal, introduzindo os dramas cotidianos no discurso social. |
| 114 | | Na configuração de experiências produtivas destaca-se o papel da <i>figura de apego</i> ¹ , definida por Cyrulnik (2002) como o sujeito com o qual a criança cria laços afetivos, adquirindo papel destacado no processo infantil de atribuição de significado ao mundo e fornecendo os <i>nutrimentos afetivos</i> (idem) indispensáveis ao seu desenvolvimento e a sua relação com a vida. |
| 115 | | A professora pode representar essa <i>figura de apego</i> , sua ação, comprometida com o processo infantil, pode fortalecer a escola como um espaço de identificação para as crianças, com o desenvolvimento de processos pedagógicos que potencializem a escola como lugar em que os sujeitos se encontram, são acolhidos e criam representações para seus dramas, refletindo sobre eles e produzindo caminhos para inseri-los no discurso social |
| | R26a15 | “Entrelaços do saber”: uma aposta na desconstrução da subalternidade |
| 116 | | Para desconstruir essa idéia, e “capacitar lideranças das comunidades de periferia para a participação cidadã e para o mercado de trabalho”, um grupo de professor@s da UDESC, assessor@s ligados a Ong’s e lideranças comunitárias da Grande Florianópolis, criaram no ano de 1987, o Projeto “Entrelaços do Saber”. |
| 117 | | Tendo em conta que nosso jeito de ser e agir estão fortemente marcados por uma perspectiva essencialista e fragmentária, o grande desafio trazido pela opção política pela <i>desconstrução</i> |

| | | |
|-----|---------------|---|
| | | <i>da subalternidade é inventar</i> uma outra perspectiva epistemológica, que ao invés de operar por oposições e exclusões, <i>esgarçe-as</i> até seu limite máximo, provocando a emergência de novas conexões e interações. |
| 118 | | Na visão de Morin e Bateson, dentre outr@s, é aí que reside o desafio epistemológico da complexidade: na capacidade de desestabilizar as polarizações, no esforço de destacar as congruências onde só se percebiam exclusões, na recriação de referenciais que possibilitem o entendimento dos fluxos e das interconexões |
| 119 | | Quanto a nós, queríamos experimentar a possibilidade de construir um projeto que viesse a integrar ensino, pesquisa e extensão, <i>inventando</i> uma metodologia que <i>desconstruisse a subalternidade</i> – nel@s e em nós – professor@s e alun@s |
| 120 | | O <i>entre-lugar</i> se forja nesse espaço-tempo de transição que, de <i>per-si</i> já significa o novo, já cria novas referências, não como outras verdades pré-dadas, mas como uma infinidade de possibilidades em aberto. |
| | R26a16 | Educação popular na escola e questão da participação |
| 121 | | A experiência em foco aqui será a do Movimento Popular do Bairro Santo Antônio de Chapecó(SC), em sua trajetória de lutas por educação, enfocando especificamente o caso da Escola Reunida Municipal Dilso Cecchin, antes e após a sua criação , envolvendo o período que se estende de 1991 a 2001 |
| 122 | | O objetivo é, principalmente, caracterizar e discutir o processo de participação popular nos diferentes momentos da vida da escola, desde a luta pela sua criação , até a construção e implementação de seu projeto político pedagógico. |
| 123 | | Uma nova expectativa, contudo, passou a ser criada , a partir do momento em que, em diversos municípios do país, os princípios da educação popular, construídos a partir da organização e participação popular ³ , passaram a ser a principal referência teórico pedagógica das redes públicas de ensino. |
| 124 | | Revelam ainda o quanto a necessidade de criação e/ou ampliação de escolas, em virtude da precariedade das instalações, da falta de vagas ou da inadequada localização das escolas continua a ser importante para a população. |
| 125 | | Merece destaque principalmente a criação do Fórum Municipal em Defesa da Escola Pública (FOMDEP) que, a partir do final de 1993, passou a articular as ações dos diversos movimentos de resistência, tanto ligados à rede pública municipal, quanto à rede pública estadual de ensino. |
| 126 | | A participação do movimento popular de bairro foi, de fato, decisiva para a viabilização do atendimento da população pela escola pública(criação da escola)? |
| 127 | | Após a criação da escola, o movimento popular continua “tomando parte da historicidade ” (AMMANN, 1976), no que se refere à educação, isto é, continua participando ativamente do processo de organização e definição dos rumos da escola que atende a população local? |
| 128 | | O movimento popular de bairro participa das discussões da proposta pedagógica da escola que ajudou a criar ? |
| 129 | | Os entrevistados durante a pesquisa referem-se a ela como uma marca importantíssima na história do movimento popular do bairro, desencadeada para atender a realidade do início da década de 90, quando o bairro recebeu um grande acréscimo populacional, devido à criação de dois novos conjuntos habitacionais com cerca de 800 famílias e que gerou um acréscimo considerável no número de crianças que deveriam, já naquele ano, freqüentar a Escola. |
| 130 | | Do ponto de vista do primeiro eixo definido por SPÓSITO (1993), que diz respeito à conquista da base material para o funcionamento das unidades de ensino, a participação do movimento popular de bairro parece estar bastante evidenciada, já que a mobilização em torno da criação da escola envolveu grande parte da população do bairro e suas entidades representativas. |
| 131 | | Já a participação do movimento popular na gestão administrativa da escola (segundo eixo), os dados obtidos revelaram que as lutas por educação desencadeadas nesse local, além da conquista da criação da escola em si, conseguiram também, parcialmente, participar na gestão material e administrativa do novo espaço. |
| 132 | | A partir desse momento criou-se a expectativa de uma possibilidade real de participação do movimento popular na discussão e definição das questões de caráter político pedagógico e curricular das escolas, uma vez que, na ótica da educação popular, a organização popular tornou-se o ponto de partida e o ponto de chegada dos processos educativos. |
| 133 | | Ou seja, o movimento popular de bairro, que esteve na origem da própria criação da escola, atualmente é um <i>ilustre desconhecido</i> entre os que hoje se beneficiam dos resultados de sua ação. |

| | |
|-----|--|
| 134 | Vários professores revelaram que sequer tinham consciência da participação do movimento no processo de criação da escola e que não tem qualquer contato com o mesmo. |
| 135 | Essas informações permitem perceber que, após a criação da escola, o movimento não está presente na definição dos seus rumos, especialmente no que se refere às questões pedagógicas, visto que muitos dos atuais educadores da escola, sequer sabem de sua existência. |

| Nº | Reunião Artigo | Quadro 19: Criatividade no contexto dos artigos da reunião 27ª da ANPed/GT-06 |
|----|-------------------|--|
| | R27a1 | Professores-índios e a escola diferenciada/intercultural: a experiência em escolas indígena kaiowá/guarani no mato grosso do sul e a prática pedagógica para além da escola. um estudo exploratório |
| 1 | | No Estado, os professores – índios G/K, os poucos que existiam, e algumas lideranças, assessorados por órgãos não-governamentais, em especial o CIMI (Conselho Missionário Indigenista) e professores universitários pesquisadores da questão indígena, criam o Movimento dos Professores Guarani/Kaiowá, que passa a fazer gestão no sentido de contarem com currículos mais próximos de suas realidades e, conseqüentemente, com programas de capacitação inicial e continuada. |
| 2 | | Após três anos de aprovação da Resolução nº 03/99/CNE e muitas reuniões, encontros e desencontros, embates entre o Conselho Estadual e Secretaria da Educação, audiências públicas, sempre com participação dos professores – índios do Estado, do Comitê Estadual de Educação Escolar Indígena, foi aprovada a Deliberação CEE/MS Nº 6767 de 25 de outubro de 2002, que teria como atribuição maior criar no âmbito do Estado, as categorias escola indígena e professor indígena, mas acaba por se limitar a “Fixar normas para organização, estrutura e funcionamento das Escolas Indígenas pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul para a oferta da Educação Escolar Indígena e dá outras providências”. |
| 3 | | Fora do âmbito do Sistema Estadual de Educação merece ser lembrado o Protocolo de Intenções firmado entre a Universidade Católica Dom Bosco, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e a Diocese de Dourados, em 1996, criando um <i>Colegiado</i> , tendo em vista o intercâmbio e a cooperação técnico-científica para o desenvolvimento de um Programa de apoio à Educação Escolar Indígena junto à população Kaiowá-Guarani, que juntamente com o Movimento dos Professores G/K, desenvolve várias ações e articulações, principalmente, junto ao poder público e, entre elas, a tarefa inicial de construção de uma proposta de Magistério específico para esta etnia, encaminhada à Secretaria Estadual de Educação em 1997. |
| 4 | | Se por um lado esta inter-relação, enquanto método, criava em todos os envolvidos com o Projeto, a expectativa da reelaboração, da possibilidade de síntese, da compreensão das ambivalências, também, por outro lado, o encontro dos saberes criava a expectativa do reconhecimento da diferença, amadurecendo identidades, propondo ajustes, tolerância, compreendendo metáforas. |
| 5 | | Entre tantas outras “aprendizagens” acontecidas neste Curso as mais significantes parecem ser: - a instrumentalização metodológica e cognitiva para uma permanente necessidade de investigação, de elaboração, de sistematização de novos conteúdos; o desejo de estar realizando a antropologia de si mesmos, de seu povo; a atitude de ressignificar os chamados conteúdos universais (cristalizados pela cultura escolar ocidental); a autonomia para a elaboração e invenção de projetos pedagógicos e materiais didáticos próprios, particularizados: reinventando a didática. |
| | R27a2 | A (in)existência do outro na educação |
| 6 | | Esse questionamento deve se estender também a posturas extremas que colocam de um lado as pedagogias tradicionais, o seu desprezo pela cultura não acadêmica, a sua rejeição à diversidade, e, de outro, as pedagogias renovadoras, com uma cultura escolar excessivamente vinculada ao criativo , ao concreto e ao prático. |
| 7 | | <i>A função é ajudar na educação das crianças, ajudar os pais criar, educar, (...) eles na sociedade, o ambiente que eles vivem.</i> |
| 8 | | As participantes apresentaram categorias que se fazem indispensáveis ao bom andamento das atividades pedagógicas: o espaço adequado, enquanto necessário para criar um ambiente propício e facilitador ao desenvolvimento das atividades; os materiais didáticos que a escola deveria dispor para a produção e planejamento dos trabalhos; e o quadro de profissionais técnico-pedagógicos disponíveis na escola de maneira que servisse de apoio à elaboração e execução de ações a serem desenvolvidas. |

| | | |
|----|--------------|--|
| 9 | | A elas parecia caber uma posição apenas diretiva, muito presente nos depoimentos das professoras (“orientar as pessoas”; “dar uma formação, conscientizar os alunos”; “ajudar os pais criar , educar”; “formar pessoas críticas”; “levar às crianças (...) a saber como resolver as situações problema”). |
| 10 | | Essa é uma das questões mais veiculadas, atualmente, como sendo de responsabilidade da escola: a questão da formação para a cidadania. Embora se saiba que a cidadania evocada pelo discurso oficial, presente nos documentos relativos às políticas públicas, limita-se, muitas vezes, a permanência das situações socioeconômicas presentes na nossa sociedade, elas, por outro lado, podem dar margem ao desenvolvimento da reflexão, da criatividade em relação às questões cotidianas. |
| 11 | | O refazer social e a reinvenção do <i>eu</i> são processos que se formam e se informam mutuamente, não estando apenas marginalmente conectados. |
| | R27a3 | Concepções de saúde e cotidiano escolar - o viés do saber e da prática |
| 12 | | Acreditamos que desenvolver no homem sua capacidade de atingir um grau máximo de compreensão, trabalhar com todas as suas potencialidades e capacidades, corresponde aos objetivos de uma Educação em Saúde que realmente queira desenvolver um juízo crítico nos indivíduos e a capacidade de intervir sobre suas vidas e o ambiente, criando condições propícias à saúde. |
| 13 | | Em 1924, no estado do Rio de Janeiro, foram dados os primeiros passos rumo à Educação em Saúde no Brasil, por meio da criação do primeiro pelotão de saúde, em uma escola estadual do município de São Gonçalo, por Carlos Sá e César Leal Ferreira. |
| 14 | | Segundo Lima (1985), as ações desenvolvidas na escola, no início do século XX, no Brasil, faziam parte de um projeto pedagógico que postulava regras de viver que, se fossem seguidas, permitiriam o alcance do almejado bem da saúde, sem se dar conta das desigualdades sociais que impediam o acesso a essas regras das escolas normais, com a criação do professor de Higiene, foi proposta dos higienistas da época para difusão de suas idéias. |
| 15 | | A inclusão das disciplinas de Higiene e Puericultura nos currículos das escolas normais, com a criação do professor de Higiene, foi proposta dos higienistas da época para difusão de suas idéias. |
| 16 | | Já em 1942, com a criação do Serviço Especial de Saúde Pública – SESP– houve uma transformação de mentalidade nas atividades de educação sanitária. |
| 17 | | Se nos permitirmos uma visita ao passado, podemos constatar que, na criação da escola pública, no final do século XIX, os humanistas e os utilitaristas já travavam um debate para saber o que seria o melhor a ser ensinado, as ciências ou as humanidades. |
| 18 | | Contrapondo à idéia de interdisciplinaridade de Morin, preferimos o conceito de interdisciplinaridade de Bianchetti, Jantsch (2002), em que o interdisciplinar está entre os processos de produção da existência e de produção do conhecimento, sendo um princípio mediador entre as diferentes disciplinas, elemento da diferença e da criatividade . |
| 19 | | Em todas as interpretações do termo interdisciplinaridade está implícita a idéia de uma nova postura diante do conhecimento, uma mudança de atitude em busca da unidade de pensamento; supõe um processo dinâmico, integrador e sobretudo dialógico. Não se trata de eliminar disciplinas mas sim, de criar movimentos que propiciem relações entre as mesmas, tendo como ponto de convergência a ação que se desenvolve num trabalho de cooperação (BORDONI, 2003). |
| 20 | | Um conjunto de conteúdos educativos e eixos condutores da atividade escolar que, não estando ligados a nenhuma matéria em particular, pode-se considerar que são comuns a todas, de forma que, mais do que criar disciplinas novas, achasse conveniente que seu tratamento seja transversal num currículo global da escola (YUS, 1998, p.17). |
| | R27a4 | Educação Popular e Intervenção Comunitária: Contribuições para a reflexão sobre empoderamento |
| 21 | | O cotidiano da vida nas áreas rurais possibilita a recriação de valores sobre o que é a educação e também nos exige a reflexão sobre o que seja essa educação de qual falamos já que a grande maioria dos atores sociais das áreas rurais estão desprovidos do acesso à educação formal. |
| 22 | | Para agora analisaremos quatro que, a começar, para ele não são alternativas apenas econômicas e sim a conjugação desse fator com os aspectos culturais, sociais e políticos criando um potencial emancipatório. |
| 23 | | No entanto, vale ressaltar que ao mesmo tempo em que há uma ebulição de criatividade há também uma carência limitante para explorar esta criatividade como consequência de uma |

| | | |
|----|--------------|---|
| | | conjuntura econômica desfavorável à pequena unidade de produção. |
| 24 | | Criar capital social supõe criar mecanismos de cooperação (sem leviatã), reciprocidade e de confiança mútua que estimulem as capacidades das pessoas a expandirem suas liberdades. |
| 25 | | Já fica aqui uma questão, como criar capital social em ambientes autoritários? |
| 26 | | O capital social tem o papel de criar oportunidades, capacidades e potencialidades dos diversos atores se engajarem com outros membros da sociedade civil, com o Estado e com o mercado, e isto o trabalho de Putnam demonstrou que onde o capital social existe, ele é um ponto fundamental para o desenvolvimento. |
| 27 | | Evans (1998, apud Abramovay, 1998) ressalta que é importante avaliar o papel das elites políticas em um processo de formação de capital social, pois elas podem não criar capital social por si só, mas podem bloquear sua acumulação. |
| 28 | | Este autor resume esta visão em três proposições que visam ser uma alternativa a visão de Putnam. Ao observar estas proposições podemos concluir que pode se criar capital social desde que haja organizações sociais fortes para propor alternativas aos comportamentos políticos convencionais. |
| 29 | | Desta forma criam-se novas formas de relação entre Estado e sociedade civil que pode gerar uma nova institucionalização, não necessariamente horizontais. |
| 30 | | A criação de organizações fortes através de redes que as interajam com outros atores poderá gerar melhor resultado com o mercado e com o Estado, pois este engajamento possibilitará 10 influências em regras e distribuições de recursos públicos e também a defesa de seu capital natural, em se tratando de comunidades rurais (Fox, 1996). |
| 31 | | Pois estes dois últimos podem bloquear ou até serem encorajadores do processo de criação de capital social, mudando as relações de poder, de acesso a informação e ao próprio mercado. |
| 32 | | Na cultura do silêncio os indivíduos dependentes ou dominados acham-se semimudos ou mudos, ou seja, são proibidos de participarem criativamente na transformação da sociedade e, por conseguinte, proibidos de ser (Freire, 1976). |
| 33 | | Quanto a primeira alternativa já discorremos sobre a postura do interventor anteriormente, mas em relação à segunda alternativa podemos indagar se continuamos a criar dependência ao invés de autonomia. |
| 34 | | Que a intervenção tenha sido tutorial ao invés de participativa, ao invés de criar condições de contraposição econômica e social de fato. |
| 35 | | O conhecimento não é um ato de transmissão de conteúdos onde as relações são ativo-passivas e sim ele só existe se ocorre uma apropriação do aprendido e conseqüentemente uma transformação desse em ações e/ou reflexões nas situações concretas de cada vivência, o aprendido é apreendido, transformado e reinventado . |
| 36 | | Exige inventar e reinventar , exige um conhecimento sobre si mesmo, que permite se reconhecer e ao se reconhecer se transformar, entender como se conheceu e como se deu o processo de transformação, para assim ampliar essa relação dialógica de si consigo mesmo para outras dimensões sociais. |
| | R27a5 | Reinvenções do ABC |
| 37 | | Talvez, assim, nos seja ainda possível recuperar a tensão entre a ordem, que regula e que é inerente a qualquer código, e o movimento eruptivo, que aciona a criação e põe em cena um sentido emancipatório. |
| 38 | | Até mesmo porque entre os séculos XVI e XIX floresceu a imprensa, e a escrita se consolidou como prática mítica moderna, ao mesmo tempo em que foram criadas condições para o surgimento da escola burguesa, igualmente embasada na racionalidade técnica... |
| 39 | | Cria-se assim um jogo de negação da condição de analfabeto que, na rejeição, de alguma maneira a confirma. |
| 40 | | Quando se trata de empregar verbos, sua escolha recai sobre os verbos criar e ensaiar. |
| 41 | | Alem disso, foco de nossa pesquisa recai sobre suas táticas e astúcias, revelando uma criativa reinvenção da escrita, na perspectiva de uma alfabetização funcional. |
| 42 | | No entanto como aceitar que um letrado, alfabetizado funcionalmente, seja visto apenas como analfabeto funcional? Ou ainda como deixar de reconhecer a importância da criação , em que a operatividade flexiona a própria palavra? |
| 43 | | Uma delas nos falou das aulas de contação de história acompanhadas da confecção de origami; outra relatou como a dança do Boi, abriu espaço para que alunos mostrassem que sabiam entoar loas que por sua vez despertaram o desejo de registrá-las através da escrita; uma terceira contou de uma aula de geometria marcante, a partir da instigação à criação . |

| | | |
|----|--------------|--|
| 44 | | Houve quem transformasse a embalagem de leite longa vida em campo de futebol, em ringue, em baliza de jogo de basquete, em sala de aula, em edifícios. Houve quem explorasse formas, criando enfeites. |
| 45 | | As formas geométricas foram assim apreciadas e reinventadas , em diálogo com a vida |
| 46 | | Nesse caso, leitura de mundo e operatividade se conjugaram e deram um sentido novo, porque reinventado , ao conteúdo escolar. |
| 47 | | Para tanto, reorientamos nossa pesquisa pelas pistas disseminadas, seja nas reinvenções do ABC, seja nas possibilidades abertas a partir do alfabetismo funcional e dos desdobramentos do processo formal de alfabetização. |
| 48 | | Percebem-se, assim, indícios de um parentesco que veio sendo esquecido entre o alfabeto e a invenção de práticos e comerciantes. |
| 49 | | Nos círculos de cultura freireanos, cabia a cada mulher, a cada homem do campo redescobrir o orgulho de ser e saber-se enraizado no interior de uma prática educativa, reinventada a cada dia, pois cada sujeito <i>opera um acrescentamento à cultura</i> de que é parte. |
| 50 | | No entanto, em nossa hipótese, apesar de variações denominativas ao longo do tempo (A B C, abecedário e, por último, alfabetário), a ordem imutável das letras reflete um processo histórico de predomínio da regra sobre a invenção . |
| 51 | | Na hipótese com que trabalhamos, algo desse modo se reflete e se refrata na escola e nos métodos de ensino de leitura e escrita, pautados na regra imposta, no código estabelecido, na educação bancária e no pouco ou nenhum espaço aberto à invenção e à emancipação. |
| 52 | | É uma operatividade vinculada ao desejo, à invenção e à necessidade. |
| 53 | | Há até um livro de literatura infantil sobre esse tema, mas há pouco espaço para viver a reinvenção cotidiana da escrita tal como se apresenta na vida – aberta a múltiplas possibilidades, desde os nomes dos namorados escritos com os mais variados materiais e em diferentes suportes, ou o próprio nome riscado no quintal, como aprendeu Paulo Freire. |
| | R27a6 | A espiritualidade na educação popular em saúde |
| 54 | | A crescente manifestação de insatisfações ao modelo da biomedicina, o fortalecimento da crítica aos pressupostos filosóficos da racionalidade científica a partir da segunda metade do século XX e o surpreendente aumento dos movimentos religiosos, no final do século XX, criaram condições para o florescimento de uma extensa literatura de auto-ajuda proclamando idéias e estratégias de saúde integradas a uma visão religiosa. |
| 55 | | O avanço das ciências da religião, na medida em que possibilitou a criação de conceitos e análises desvinculados de uma tradição religiosa específica e, assim de uma linguagem comum, está possibilitando a discussão mais ampla deste tema de uma forma que supera parcialmente as usuais e tensas competições entre os vários grupos religiosos. |
| 56 | | Um exemplo significativo é o da educação em saúde, que é o campo de prática e conhecimento do setor saúde que se tem ocupado mais diretamente com a criação de vínculos entre a ação médica e o pensar e fazer cotidiano da população. |
| 57 | | Estas vivências emocionadas e dolorosas criam um estado de sensibilidade em que gestos pequenos dos cuidadores passam a ter um significado profundo. |
| 58 | | Cria uma identidade mais coesa entre os grupos sociais, ajuda a enfrentar as ameaças e a ganhar novas energias para encarar a luta pela sobrevivência e pela alegria. |
| 59 | | Orienta-se por uma ética que inclui também uma situação social de amplo acolhimento de cada cidadão em sua inteireza e, portanto, de extrema abertura ao processo de recriação subjetiva e de novos modos de existência. |
| 60 | | Onde a abertura e entrega à processualidade da vida e às suas criativas e surpreendentes conseqüências sejam o valor maior. |
| 61 | | A espiritualidade prepara para esta exposição e elaboração, evitando que as perturbações resultem em fechamentos e criação de mecanismos de defesa capazes de impedir novas relações profundas. |
| 62 | | Ao receberem com gratidão o apoio de familiares e amigos, criam oportunidades para as pessoas treinarem e ampliarem sua capacidade amorosa. |
| 63 | | Todos estes aprendizados e ensinamentos na relação entre profissionais de saúde, doentes, grupos submetidos a situações de risco e a sociedade podem ser ampliados e difundidos com a contribuição de educadores capazes de compreendê-los, explicitá-los e criar espaços de diálogo profundo onde as dimensões racional, emocional, intuitiva e sensorial possam ser compartilhadas e elaboradas. |
| 64 | | Deste diálogo, denso de dimensões não facilmente reconhecidas pela razão, emergem não apenas transformações subjetivas e reorganizações familiares, mas também iniciativas |

| | | |
|----|--------------|--|
| | | políticas e novas formas de organização social que ajudam a criar uma sociedade mais justa, fraterna e amorosa. Uma sociedade mais saudável. |
| 65 | | Uma jornada longa, cheia de encruzilhadas, armadilhas e possibilidades, necessitando, por isto, de apoio e orientação através de grupos de reflexão, alguns tipos de psicoterapia, envolvimento em atividades artísticas, leituras, criação sistemática de espaços de recolhimento e do contato com a experiência acumulada por séculos nas tradições espirituais da humanidade. |
| 66 | | É preciso não se perturbar tanto com as ansiosas exigências de eficácia e consumo da sociedade moderna por acreditar na potência de sabedoria e transformação presente na transcendência que habita a alma humana quando se cria , com tranquilidade, condições para sua manifestação ampliada. |
| 67 | | O trabalho em saúde, como poucos, cria estas oportunidades. |
| 68 | | Nestes locais, se clama continuamente pela humanização do trabalho em saúde, sem discutir seus caminhos, nem criar oportunidades de treinamento das habilidades necessárias. |
| 69 | | Sua irritação criou grande conflito com os avós paternos de Pedrinho que moram próximos e poderiam ser importantes suportes em seu cuidado neste momento, uma vez que dona Marta trabalha fora de casa, em horário integral, e não pode acompanhar o filho durante o dia. |
| | R27a7 | Educação popular na escola cidadã: em face da violência |
| 70 | | <i>Ou seja, as incivildades sinalizariam, também, um conjunto de insatisfações manifestadas pelos alunos diante de sua experiência escolar e, ao mesmo tempo, as dificuldades da unidade escolar em criar possibilidades para que tais condutas assumam a forma de um conflito capaz de ser gerido no âmbito da convivência democrática (SPOSITO, 2001, p.12).</i> |
| 71 | | <i>A educação para a cidadania requer muito mais do que a simples criação de oportunidades de participação dos alunos em alguns eventos proporcionados pela escola.</i> |
| | R27a8 | As redes de apoio social e a educação popular: apertando os nós das redes |
| 72 | | As mudanças ocorridas no modo de produção com o advento da Revolução Industrial, primeiro para a manufatura, depois para a indústria, provocaram transformações na produção da vida material, e conseqüentemente, na organização política, que se traduzem pela formação do Estado Moderno, nas relações do homem com a natureza, através da ciência moderna, e na organização do saber escolar, com a criação da escola moderna. |
| 73 | | Este autor coloca que “o senso de suporte que a pessoa vivencia ao fazer parte destes fluxos de criação de culturas solidárias, faz com que sua presença no mundo seja menos precária, se sinta útil e boa, e receba/ofereça sentimentos fraternos de cura (<i>healing emotions</i>), e aconteçam crescimentos pessoais e coletivos (WONG UN, 2002). |
| 74 | | O “ <i>empowerment</i> ” é definido por Pinto (1998) como um processo de reconhecimento, criação e utilização de recursos e de instrumentos pelos indivíduos, grupos e comunidades, em si mesmos e no meio envolvente, que se traduz num acréscimo de poder – psicológico, sócio-cultural, político e econômico – que permite a estes sujeitos aumentar a eficácia do exercício de sua cidadania. |
| 75 | | O conceito de poder é subjacente ao termo empoderamento e tem como significado central o ganho de poder. Poder, neste sentido traduz a idéia da habilidade de agir e criar mudanças dentro de uma desejada direção. |
| 76 | | Teixeira & Leão (2002), anteriormente citados, argumentam que para se discutir o empoderamento é preciso que se entenda o poder dentro de um relacionamento social, no qual os atores possam usar os recursos de poder pessoal, social e político, para criar mudanças, mas que tenha uma conotação de valor baseada na conceituação de poder compartilhado, ao invés do poder sobre o outro. |
| 77 | | Para este autor, uma educação em favor da autonomia dos sujeitos deve valorizar o saber dos sujeitos, reconhecer seu poder, direito à voz, à participação, incentivar sua luta por assegurar as conquistas sociais, criar novas instâncias de poder e democratizá-lo. |
| | R27a9 | Por que o local? A cidade como campo da Educação Popular |
| 78 | | Novas atividades criam-se no bojo de profundas transformações do processo produtivo, outros comportamentos, subjetividades se produzem sob tensão de novos valores, principalmente no <i>território miúdo</i> da vida cotidiana (Lefebvre, 1995). |
| 79 | | Fala escrita da entrevista realizada com Ricardo Goulart, escritor e ilustrador gonçalense, que realizou oficinas de criação artística, com um grupo de 12 alunos/as da escola, no período de maio a junho de 2002 (total de seis oficinas), com vistas à elaboração de uma cartilha sobre a cidade de São Gonçalo. |
| 80 | | Para Carlos (idem:21), é nos lugares praticados, isto é, nos percursos reconhecidos de uma |

| | | |
|----|---------------|---|
| | | prática vivida e aparentemente sem sentido, que se criam laços profundos de identidade, <i>habitante-habitante-habitante-lugar</i> : |
| 81 | | (...) <i>era como se fosse uma roça, tinha muito gado, criação mesmo!</i> |
| 82 | | Em nossa pesquisa, defendemos que o conhecimento sobre/do local abre a perspectiva para se pensar com os respectivos sujeitos escolares suas singularidades no viver, no habitar, <i>nos modos de uso</i> da cidade, no consumo, nos processos de apropriação e (re)criação do espaço urbano, dentre outras questões. |
| | R27a10 | Perspectivas de diálogo no encontro entre organizações não governamentais e instituição acadêmica: o convívio metodológico |
| 83 | | A transformação da realidade opressora, em que aos seres humanos é negada sua essência, sua historicidade, seu poder criativo . |
| 84 | | Opressão que anula o poder de criação , que estimula a ingenuidade e, não, a criticidade, que aliena a ignorância, que nega a historicidade. |
| 85 | | O diálogo se dá no encontro entre seres humanos que pronunciam o mundo e o repronunciam após problematizá-lo, um ato de criação e recriação . |
| 86 | | Na Saúde, a participação de profissionais, particularmente nos anos 70, é apontada por VASCONCELOS (2001a) como o marco de uma ruptura destes com a tradição autoritária e normatizadora da Educação em Saúde, cuja "...racionalidade interna reforça e recria , no nível das suas microrrelações, as estruturas de dominação da sociedade" (p.13). |
| 87 | | Na Saúde, o diálogo crítico e criativo sobre a vida e o mundo se dá por intermédio do corpo e da saúde e as dimensões coletivas dos problemas de saúde são incorporadas (VASCONCELOS, 2001a). |
| 88 | | A dimensão coletiva, criada a partir das condições de vida das pessoas, distingue claramente a educação popular em saúde transformadora desses grupos, das propostas alternativas individualizantes da classe média (VALLA, 2001). |
| 89 | | Procurou-se, na análise dos dados, apreender a interpretação de mundo feita por estes sujeitos-no-mundo de modo a aproximar-se dos processos educativos presentes no educar-se - no mundo e entre si- e compreender como as diferentes visões de mundo e de conhecimento se cruzam, entrecruzam, recriam e criam outras. |
| | R27a11 | Qual o jeito do gt 06? uma incursão em busca de pistas |
| 90 | | As massas desagregadas, de baixo nível educacional, estariam fora do processo de produção de idéias (...) Meros executores de um projeto que não criaram e fantoches de uma direção que não vêem, mas que os comanda de todo lugar, perdem por decreto teórico sua condição de sujeitos ativos(...) Sua linguagem, sua fala, seus rituais e suas crenças são sempre defeitos de percepção, empecilhos à consciência crítica (ZALUAR, 1985, p.52) |
| 91 | | Educação Popular, entendida a partir de seu compromisso explícito com a criação de um outro mundo, pelo seu jeito sempre esquivo a esquemas porque se reinventa com e através do povo em movimento |
| | R27a12 | Uma história de governmentamento e de verdades – educação rural no RS (1950-1970) |
| 92 | | é importante ressaltar que a <i>Revista do Ensino do Estado do Rio Grande do Sul</i> foi criada em 1939 e parou de circular em 1943 em função da II Guerra Mundial. |
| 93 | | A composição desse currículo inclui, desde hábitos de higiene e boas maneiras, alfabetização e cálculos, até conteúdos relacionados às novas formas de agricultura, criação de animais, indústria caseira, organização cooperativa e educação do consumidor infantil. |
| 94 | | Campanhas como: criação de escolas comunitárias para o trabalho, de boa literatura, de alimentação racional, de educação do consumidor, em favor do bom rádio e da televisão, de assistência social, de sadia ocupação das horas de lazer, de alfabetização de adolescentes e adultos, de criação de centros de recreacionais da comunidade, de cuidados com o meio ambiente e outras. |
| 95 | | Um conjunto de textos culturais funcionou como veículo que, ao problematizar tais questões, também produziu novas formas de ser, de fazer, de aprender, de lecionar, de plantar e de consumir; portanto, inventou verdades sobre um jeito de ser rural e, sobretudo, sobre um modo de ser escolar rural. |
| | R27a13 | A educação popular entre o poder público e uma instituição movimento: três experiências de educação popular em Fé e Alegria SE |
| 96 | | Se por um lado o contexto atual nos desafia e gera desconforto, este pode também ser a fonte dos elementos que nos abrem portas, apontar caminhos com oportunidades de projetos para a recriação e reconstrução dos paradigmas necessários para os tempos atuais. |
| 97 | | Aspectos que devem integrar a pedagogia de Educação Popular são: uma intencionalidade, |

| | |
|-----|---|
| | que implica em ter claro o que se pretende e as dimensões a serem desenvolvidas; critérios claros que definem o tipo e o papel dos agentes que realizam o trabalho educativo e estes sejam dinamizadores do programa de conteúdos a serem desenvolvidos para a aprendizagem; agentes que sejam criativos , buscando métodos e meios pedagógicos que, por sua vez, despertem o interesse e desenvolvam a capacidade criativa dos sujeitos. |
| 98 | Observando as condições de repasse dos recursos através dos convênios com os órgãos públicos, o colégio, mesmo se enquadrando nas condições e exigências do sistema público de ensino, demonstra uma capacidade de recriar a proposta segundo exigências da realidade do seu contexto. |
| 99 | Trata-se de contribuir com a criação de espaços para a construção de uma sociedade onde os sujeitos se articulam, fortalecendo-se mutuamente para melhor poderem dar cabo da realização de suas missões, sempre definidas com vistas a poder ajudar na execução de um projeto de sociedade nova. |
| 100 | O Movimento possui e desenvolve a nível nacional um programa de formação permanente de seus quadros, capacitando-os para inovarem na organização para o desenvolvimento de suas práticas educativas, o que lhe assegura condições próprias para o trabalho com resultados de qualidade. |
| 101 | A experiência do colégio pesquisado nos mostra que há uma versatilidade grande por parte dos dirigentes e organizadores na inovação para o desenvolvimento das práticas educativas. |
| 102 | Outra inovação que visa fazer frente à monotonia da rotina de horário das aulas diárias, introduziram um horário alternativo com três modalidades semanais, com uma modalidade para 2as e 4as, outra para as 3as e 5as e uma terceira para as 6as feiras. |

| Nº | Reunião Artigo | Quadro 20: Criatividade no contexto dos artigos da reunião 28ª da ANPEd/GT-06 |
|----|----------------|---|
| | R28a1 | Educação popular e saúde: perspectivas epistemológicas emergentes na formação de profissionais |
| 1 | | A candente situação de miséria, de doença e o trágico encontro com a morte, afetam profundamente a subjetividade de estudantes e profissionais, instigando-os a criar novas estratégias de cuidado do outro e de cuidado de si. |
| 2 | | Eymard Vasconcelos, professor de saúde coletiva, revendo sua longa trajetória de médico e pesquisador, entende que seu encontro com o mundo das classes populares funcionou como “um grande encontro amoroso. Destes que criam um vínculo de tal monta que reorientam todo o viver. |
| 3 | | “Participávamos da obra de recriação coletiva da vida e isto era fascinante”, salienta. |
| 4 | | O médico também precisa de um suporte numa visão mais abrangente, que abarque ao mesmo tempo o conhecimento científico acumulado e um certo ceticismo à sua aplicação mecânica; a intuição; a criatividade ; sensibilidade e crenças. |
| 5 | | Paradoxalmente é a experiência existencial da finitude que – como afirma Vanessa Xisto, acadêmica de Psicologia – faz do ser humano essa criatura com uma incrível capacidade de superar-se a cada momento, na medida em que é interpelado a criar estratégias de invenção do presente. |
| 6 | | De invenção , porque cada um tem a sua maneira única e particular de ser e estar no mundo e de criar-se . |
| 7 | | Precisa receber também uma educação para a sensibilidade, um treino na arte de entender e esperar e um desenvolvimento no sentido da criação e imaginação. |
| 8 | | Seríamos nós responsáveis pela criação de um mundo novo, pela revelação de uma outra vida profundamente mais justa, humana e digna? |
| 9 | | “ cria uma identidade mais coesa entre as classes populares, ajuda a enfrentar as ameaças, a ganhar novas energias na luta pela sobrevivência, e reforça uma resistência cultural que, por si só, reforça também a busca da religião como solução” |
| | R28a2 | Trabalhando relações raciais com grupos multirraciais |
| 10 | | No entanto, apenas oito casos foram encaminhados ao judiciário, no decorrer de dez anos de criação da Themis. |
| 11 | | O conceituado geógrafo Milton Santos, analisa que o lugar recria cultura, ele o faz a partir de um cotidiano vivido de modo distinto, mas coletivamente, por todos e todas. |
| 12 | | A escravidão criou na população negra uma noção de intimidade ligada ao sentido prático de sua realidade. |
| 13 | | Entre outras ações, coloca-se a necessidade de fortalecer identidades e direitos de todas as |

| | | |
|----|--------------|---|
| | | <p>peças, o que significa combater a privação e a violação de direitos; valorizar a oralidade, a corporeidade e a arte; propiciar a educação patrimonial, e, principalmente, criar condições efetivas para a igualdade básica enquanto pessoas humanas, portanto, enquanto sujeitos de direitos.</p> |
| 14 | | <p>É dessa articulação que nasce a compreensão, o compromisso, criando sentido de vida entre aquilo que fazemos, aquilo que estudamos e aquilo que amamos.</p> |
| | R28a3 | <p>Educação Popular - Sistemas de teorias intercomunicantes</p> |
| 15 | | <p>Registrem-se ainda as ações educativas do Movimento de Cultura Popular (MCP) e da União Estadual dos Estudantes de Pernambuco, do Diretório Central dos Estudantes da Universidade do Recife e o Centro Popular de Cultura (CPC), criado em 1961, no Rio de Janeiro, ligado à União Nacional dos Estudantes (UNE).</p> |
| 16 | | <p>Os exercícios de anamnese (retornos à história da usina e às vezes do/a participante) criam as condições subjetivas desse trânsito do 'eu' para a própria interioridade.</p> |
| 17 | | <p>É um sistema de sinalizações em que, no primeiro momento, há ênfase nas percepções do mundo real e concreto; no segundo momento, pela linguagem, o humano transcende para a criação, em todas as esferas da vida, sendo esta inesgotável.</p> |
| 18 | | <p>Nos círculos de cultura, são discutidas as providências com vista à obtenção de alevinos para os barreiros dos trabalhadores ou a criação de outros animais e implementos agrícolas.</p> |
| 19 | | <p>Além disso, é preciso criar novos mecanismos, fazendo com que os trabalhadores participem mais diretamente das negociações e decisões do Projeto Catende/Harmonia.</p> |
| 20 | | <p>Então, nós da indústria temos que criar algum tipo de perspectiva, algum tipo de alternativa para a gente garantir a nossa sobrevivência e não ficar na dependência da Harmonia/Catende e do pessoal do campo (Francisco José e Edvaldo Ramos).</p> |
| 21 | | <p>Apresenta a divisão do trabalho e expõe a existência humana, em razão de ser o humano o criador da cultura, alimentando uma teoria da cultura.</p> |
| | R28a5 | <p>A pesquisa em educação: a produção de sentidos sobre os jovens e a juventude de Novo Hamburgo.</p> |
| 22 | | <p>Fatos que se sucedem cotidianamente e que são noticiados tendem a (re)criar discursos diversos sobre a juventude e os jovens e, como não poderia ser diferente, sentidos sobre os jovens e a juventude são (re)produzidos e referenciados.</p> |
| | R28a6 | <p>A negociação das identidades/diferenças culturais no espaço escolar.</p> |
| 23 | | <p>Todas estas questões estão também articuladas, a fragilidade de vínculos coletivos, entendendo que a solução dos problemas está no próprio indivíduo ao invés de criação de aliança.</p> |
| 24 | | <p>Assim, cria-se um consenso na turma pela "normalidade" (não ser pobre), manifestado pelos sucessivos "É isso aí, isso é coisa de pobre". As identidades constroem-se e são acionadas de acordo com os interesses que estão em jogo</p> |
| | R28a7 | <p>Cultura popular e memória: desafios e potencialidades pedagógicas.</p> |
| 25 | | <p>Esse movimento crítico cria as condições para deslegitimar as interpretações dominantes em relação ao passado que afirmam determinadas tradições em detrimento de outras.</p> |
| 26 | | <p>Os campos de concentração criaram as condições para um avanço no debate sobre as memórias silenciadas dos sobreviventes e a forma como os dominantes procuraram desqualificá-las.</p> |
| 27 | | <p>Esse momento histórico é, com certeza, um dos mais significativos da história do Brasil e, por isso mesmo, cria uma série de embaraços aos grupos dominantes que sistematicamente agrediram os grupos populares física e simbolicamente.</p> |
| 28 | | <p>Os diferentes movimentos de protesto e de contestação às memórias dominantes, interpretados pela maioria dos meios de comunicação como desordem e agressão à ordem estabelecida, colocam questionamentos que nos remetem ao papel da memória e ao seu potencial <i>subversivo</i>, na medida em que ela cria as condições para fazer <i>verter de baixo</i>, novas interpretações sobre o passado com todas as implicações pedagógicas e políticas.</p> |
| 29 | | <p>Esses processos de luta e resistência dos grupos populares que a cultura dominante procura ignorar ou desqualificar nos remetem ao âmago da história e das relações sociais no Brasil e criam condições para a emergência das memórias silenciadas.</p> |
| 30 | | <p>A memória tem, nesse caso, uma função pedagógica de criar as condições para fazer aflorar os silêncios e os ecos das vozes que emudeceram, conforme Benjamin (1994, p. 223).</p> |
| 31 | | <p>A escola precisa se abrir para os movimentos e organizações sociais populares e criar espaços para um diálogo orgânico.</p> |
| | R28a8 | <p>Participação popular como princípio político-educativo.</p> |

| | | |
|----|---------------|---|
| 32 | | Os anos 80 e primeira metade dos anos 90(século XX) vêm emergir na cena social e acadêmica, de maneira intensa, o debate em torno do significado e da importância da participação popular junto às escolas públicas e a necessidade de criação de canais para esta participação. |
| 33 | | Entre os educadores pertencentes a este movimento destacamos, para efeitos desse trabalho, Arthur Ramos que dentro da perspectiva de novas formas de participação nas escolas cria o dispositivo institucional mediador, entre a escola e a comunidade, conhecido como Círculo de Pais e Professores (CPPs), institucionalizado na época do Distrito Federal, através do Decreto 7718. |
| 34 | | Nunes (2000), referindo-se aos estudos e análises feitas por Arthur Ramos, sinaliza: Foi dentro do Serviço de Higiene Mental que Arthur Ramos iniciou um largo inquérito sobre as modalidades de pensamento psicológico e das representações coletivas, estudando as religiões de origem negro-fetichista do país. Foi também aí que propôs a criação de círculos de pais e mães, cuja colaboração com o Serviço por ele dirigido era solicitada a fim de uma atuação conjunta sobre os maus hábitos da primeira e segunda infância. Nessa perspectiva o Serviço estudou os casos da criança mimada, da escorraçada, da caçula, da adotada, (...), do escolar proletário, (...). |
| 35 | | CPP - Círculo de Pais e Professores antecede a APP (Associação de Pais e Mestres) criada durante o regime militar e que foi substituída pelos Conselhos Escola-Comunidade, na gestão da professora Maria Yedda Leite Linhares na Secretaria Municipal de Educação, no Rio de Janeiro dos anos 80. |
| 36 | | Acho que na verdade a gente não chegou a ver concretizada a criação dos Conselhos Escola-Comunidade (CECs) nas escolas, em nenhum momento, apesar da efervescência que havia naquele período, apesar das discussões terem atingido a totalidade das escolas, acho que houve resistências, continuam existindo... |
| 37 | | A riqueza de experiências construídas pelos movimentos sociais e emergentes das práticas de educação popular pode criar um clima de excessivo otimismo, levando pesquisadores a perderem a capacidade crítica. |
| 38 | | Talvez o esforço teórico fosse entender (não descobrir, nem criar) os mecanismos dessa solidariedade que já existe, fundada nos tempos lentos da metrópole e que desafia a perversidade difundida nos tempos rápidos da competitividade. |
| 39 | | Ainda que formatados pela força hegemônica dos rápidos da cidade, os pobres que têm a escola pública de seus filhos como um lugar, com todas as contradições que o atravessam, de encontros e desencontros percebidos por eles, muitas vezes demonstram nas próprias falas sua intensa capacidade de criatividade e de abrir novos debates. |
| | R28a9 | Evangélicos, cultura popular e ensino religioso: a escola pública laica pode prescindir desta discussão? |
| 40 | | Novaes (idem.) divide os protestantes em três grandes grupos: <i>Protestantes Históricos</i> , que englobam denominações mais tradicionais fundadas até o final do século XIX, os <i>Pentecostais</i> que chegam ao Brasil em 1910 e 1911 com a criação da Congregação Cristã do Brasil e Assembléia de Deus sobretudo no Norte e Nordeste e os <i>Neopentecostais</i> , que começam a surgir no final da década de 70 e início da década de 80, representados principalmente pela Igreja Universal do Reino de Deus. |
| 41 | | Como esta síntese ciência x religião é criada nesta escola em particular? |
| 42 | | Não sei se é essa criação nossa estar todo dia na Igreja, tem escolinha dominical, onde as professoras falam que a gente não pode se contaminar com as coisas do mundo, mas a gente tá inserido, não pode fazer nada... |
| | R28a11 | Pesquisando a realidade e escrevendo a cultura a produção curricular em ciências nas primeiras séries do ensino fundamental. |
| 43 | | Foi explicitado que o objetivo da ação e da investigação do grupo de pesquisadores era criar condições para que os docentes das Primeiras Séries do Ensino Fundamental participassem efetivamente da tomada de decisões em relação ao ensino de ciências e de suas práticas pedagógicas, mediante o desenvolvimento de um conhecimento acerca desse ensino a partir de suas práticas. |
| 44 | | quando provocados a escreverem suas trajetórias, seus caminhos..., os alunos vão <i>acrescentando</i> criatividade aos textos, a partir das provocações realizadas pelas professoras, elementos da objetividade que circunda seus mundos; |
| 45 | | Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor. |
| | R28a13 | Faces (Novas) da educação popular no contexto brasileiro atual: A construção do poder popular pela participação. |

| | | |
|----|---------------|--|
| 46 | | Uma existência, no entanto, intensa e criadora como poucas. |
| 47 | | A prática do Orçamento Participativo, segundo Sánchez (2002), foi a primeira experiência da sociedade contemporânea em que uma administração local, fruto de lutas sociais e de um partido popular e socialista como o PT, criou um mecanismo de gestão democrática e participativa para deliberar sobre a alocação dos recursos. |
| 48 | | Das trinta agro-indústrias que foram criadas no Estado em 2000, três são de Salvador das Missões, o que significa o equivalente a 10%. |
| | R28a14 | Ciclos de formação: Desafios da teoria pedagógica para as práticas escolares. |
| 49 | | Neste exemplo, também não são observados aspectos relacionados à criatividade na produção de textos e/ou organização de fatos, que contribuem com a aprendizagem específica da escrita e nas quais cada aluno pode ter desempenho muito diferente apesar de estar silábico. |
| 50 | | Estes autores, entre tantos outros, vêm indicando que a criação do conhecimento segue caminhos variados, diferentes, não lineares e não obrigatórios, ao que Morrin acrescenta que os conhecimentos são gerados pela complexidade social e que, dialética e dialogicamente, geram a complexidade social. |
| 51 | | Muitas professoras sabem que há diferentes modos de tecer/ criar conhecimentos; traçam-se conhecimentos na escola, mas também fora da escola, nos encontros e desencontros, no trabalho, nas brincadeiras, nas relações que dentro e fora da escola cada um vive. |
| 52 | | Entre os aspectos positivos esta professora disse que <i>com boa vontade</i> [a professora] <i>faz muita coisa</i> dependendo mais de sua boa formação, uma vez que se sente <i>totalmente livre, com a criatividade mais solta</i> , de outro lado, indica que sua insegurança também é muito grande. |
| 53 | | A dificuldade docente em relação às práticas cicladas parece estar relacionada, em um primeiro momento, à epistemologia da professora que, ainda hoje, acredita que nem todos os seus alunos podem aprender e/ou a repetição sistemática é a melhor forma de ensinar e criar responsabilidade escolar. |
| | R28a15 | Educação popular em saúde: A construção de relações dialógicas entre portadores de Diabetes Mellitus e profissionais da área. |
| 54 | | Optei por este tipo de metodologia, pois estava convencida à luz das idéias de Freire (1979, 1987, 2001), da importância do despertar para o diálogo e a participação como ato de criação e recriação . |
| 55 | | [...] o método aponta regras de fazer, mas em coisa alguma ele deve impor formas únicas, formas sobre como fazer De uma situação para outra, de um tempo para outro, sempre é possível criar sobre o método, innovar instrumentos e procedimentos de trabalho. |
| 56 | | Assim sendo, o grupo de portadores de DM2 e todos juntos aprenderam, de fase em fase, de tema em tema, que aquilo que constroem é uma outra maneira de compreender a <i>Diabetes</i> e sua condição de portador, através da força criadora do diálogo e do despertar das consciências, com as experiências vividas nos encontros – círculos de cultura. |
| 57 | | É um diálogo criativo sobre a vida e o mundo, por intermédio do corpo. |
| 58 | | Essa foi a forma escolhida por um dos participantes do grupo que, usando a arte e a criatividade , expressou os seus conhecimentos e sentimentos em relação ao “lava-pés”, técnica utilizada em um dos círculos de cultura, produzindo uma talha. |
| 59 | | Nessa perspectiva, refletindo sobre as várias maneiras de expressar a fala e na participação dos sujeitos, verificou-se: criação de oportunidades concretas; iniciativa, voz nas decisões, produção de conhecimento |
| 60 | | Nessa perspectiva, a participação envolve a criação de oportunidades concretas, em que as pessoas tomam iniciativas, participam nas decisões, tornando-se, assim, aptos a se organizarem. |
| 61 | | “Cultura é toda criação humana” (FREIRE, 1987, p. 109). |
| 62 | | Sendo assim, para os seres humanos, como seres da práxis, transformar o mundo, processo esse em que se transformam também, significa impregná-lo de sua presença criadora , deixando nele as marcas de seu trabalho (FREIRE, 1981). |
| 63 | | Foram significativas as atividades – temas trabalhados na participação e no diálogo nos círculos de cultura, a partir da experiência, criatividade e integração dos sujeitos. |
| | R28a16 | Indústria cultural e educação do corpo: Notas sobre a presença da capoeira na sociedade contemporânea |
| 64 | | Esses dados reforçam a idéia da capoeira ser uma invenção escrava, isto é, ter sido criada no Brasil, nas condições peculiares da escravidão urbana, mesmo majoritariamente por |

| | | |
|----|---------------|--|
| | | africanos. |
| 65 | | O produto é produzido para a sociedade para suprir as demandas por ele criado . |
| 66 | | A noção de invenção de tradições, para nós, não sugere a criação de capoeiras que buscam a sua adaptação à sociedade administrada a partir no afã de legitimar discursos e práticas que se propõe à dominação. |
| 67 | | Conectado na tela, através de movimentos e comandos de <i>mouse</i> , os nexos eletrônicos das infovias, o cibernauta vai unindo, de modo a-sequencial, fragmentos de informação de naturezas diversas, criando e experimentando, na sua relação com o potencial dialógico da hipermídia, um tipo de comunicação multilinear e labiríntica. |
| 68 | | É superando os dolorosos reveses que conseguimos criar uma radiante história de triunfo que brilhará eternamente. |
| 69 | | Movimento de transformação cultural num momento importante da política nacional, a era Vargas, que buscava a criação de pilares que pudessem legitimar uma prática de ginástica nacional. A respeito deste tema, consultar Vieira (1998). |
| 70 | | O conceito de invenção das tradições permite o exercício de diferenciação da Capoeira Regional e da reafirmação da Capoeira Angola que se compreendem espaços de lutas contra-hegemônicas frente aos mecanismos de sujeição colocados pelas camadas dominantes. |
| 71 | | A leitura destas representações deve pressupor a noção da <i>invenção das tradições</i> . |
| | R28a17 | Explorando fronteiras de manifestações interculturais em percursos educacionais. |
| 72 | | Nenhuma palavra geradora que viesse constar no Artigo. |
| | R28a18 | Educação indígena-uma educação para a autonomia |
| 73 | | Dando seqüência ao processo de ocupação do território por não-índios, em 1943, o então Presidente da República, Getúlio Vargas, criou a Colônia Agrícola Nacional de Dourados, CAND, que tinha como objetivo possibilitar o acesso à terra a milhares de famílias de colonos, migrantes de outras regiões do país. |
| 74 | | A partir de 1950, plantações de café e fazendas de criação de gado começaram a se instalar em toda a região, incluindo as áreas de mata, atingindo em cheio os inúmeros núcleos indígenas que aí se localizavam. |
| 75 | | Mas, para isso, é relevante uma maior aproximação com a pedagogia indígena construída e em vigor antes do confinamento, que privilegia e estimula a experimentação, a observação e a criatividade das crianças. |
| 76 | | Observando e analisando a prática cotidiana vivenciada pelos Kaiowá e Guarani na educação dos seus filhos, percebe-se que a criança aprende no dia a dia da aldeia, acompanhando a vida dos pais e mais velhos, imitando, experimentando e criando . |
| 77 | | Experimentando, repetindo, recriando e participando, a criança indígena aprende os afazeres do dia-a-dia, tais como cuidar dos irmãos menores, cozinhar, caçar e plantar. |
| 78 | | O risco da experimentação, da imitação e da criação supõem liberdade e autonomia para tal. |
| 79 | | Mas, a imitação, a experimentação e a invenção exigem liberdade e autonomia, dois conceitos fundamentais que perpassam a pedagogia indígena. |
| | R28a19 | Extensão universitária à luz da educação popular e da pesquisa-ação. |
| 80 | | Em observações, contatos, conversas e diálogos com pessoas que compunham esses espaços de resistência e superação foi solicitado que centrássemos nossa atenção às seguintes áreas: educação, saúde, educação sexual, lazer, saneamento básico, produção agrícola e criação de empregos. |
| 81 | | <i>interesse de um grupo da comunidade</i> em criar oportunidades de lazer para si próprios e aumentar seu conhecimento na área; <i>possibilidade de continuidade</i> já que eles seriam os responsáveis e principais interessados por garantir sua consecução; |
| 82 | | Contribuir para a criação de espaços relacionados à prática de atividades físicas; |
| 83 | | Tinham conhecimento de algumas regras e outras as criaram entre eles. |
| 84 | | As discussões fomentadas com essas atividades voltaram-se para as inúmeras possibilidades de estratégias de ensino de uma modalidade esportiva, mesmo considerando as precárias condições com as quais poderiam confrontar-se e, ademais, apesar dessas condições ou até utilizando-se delas, encontrar soluções criativas . |
| 85 | | A criação de laços e vínculos solidários, o aprendizado mútuo, a valorização do saber de cada um, as trocas de experiências, <i>as marcas internas</i> , mostraram que o que fizemos juntos não se encerrou ao finalizar-se o trabalho comunitário propriamente dito, perpetua-se em nossas ações, em nossas relações e em nossos corações. |
| | R28a20 | O currículo da escola pública: Um olhar sobre a diferença dos surdos. |
| 86 | | Para se construir um ambiente educacional realmente atento às diferenças, é necessário criar |

| | | |
|-----|---------------|---|
| | | espaços adequados a que o aluno realize suas próprias elaborações, compartilhe suas dúvidas, suas descobertas, exerça, enfim, sua capacidade de ser agente da sua formação |
| 87 | | Para ele, é por meio da ação dialógica que o indivíduo recupera o direito de se pronunciar perante o mundo, criando e recriando novos contextos, sai da cultura do silêncio e descobre que o seu ser, mais do que tem história, produz história. |
| 88 | | <i>Estratégia para Educação de Alunos com Necessidades Educativas Especiais</i> , que defendem o respeito às diversidades regionais, políticas e culturais, com o fim de criar condições nas escolas, de os todos os alunos terem acesso aos conhecimentos socialmente elaborados e necessários à cidadania. |
| 89 | | para que seja desenvolvida uma prática pedagógica crítica, participativa e criativa . |
| | R28a23 | A filosofia dos educadores sociais de rua: Sociopoetizando a produção de subjetividade |
| 90 | | o papel da criatividade de tipo artístico no aprender, no conhecer e no pesquisar; a importância do sentido espiritual, humano, das formas e dos conteúdos no processo de construção dos saberes. |
| 91 | | De Paulo Freire e da pedagogia do oprimido se herda a mola impulsionadora de toda a criação de dados, que é o grupo-pesquisador – grupo onde todos são, conforme Gauthier (1999, p. 12), os <i>participantes da pesquisa, tanto (sic) os intelectuais confirmados pela academia, como as pessoas do povo, cidadãos no pesquisar, co-pesquisadores, membros iguais em direitos e deveres do grupo-pesquisador</i> . |
| 92 | | Desse modo, em grupo, tem-se a oportunidade de compartilhar saberes e não saberes, pois os corpos pesquisadores produzem e ampliam conhecimentos de forma livre e democrática, bem como produzem auto-análise de suas práticas, ao perceber os pontos enrijecidos de seu corpo – a armadura que os protege do mundo, e cria obstáculos no ato de conhecer e de criar o novo. |
| 93 | | O objetivo é mostrar que toda pessoa possui uma veia filosófica, sendo capaz de criar conceitos, de filosofar. |
| 94 | | Esta técnica foi criada como tentativa de fazer uma ligação entre esta pesquisa e a primeira, com os jovens de rua. |
| 95 | | Cada um fez um painel com colagens, desenhos, frases e, em plenária, puderam expor a criação de suas Histórias Bricoladas. Gravamos as histórias. |
| 96 | | SEMCAD identifica esse desejo de “ criar vínculos” com paternalismo, com “passar a mão na cabeça do menino”. |
| 97 | | Os co-pesquisadores brincaram de filosofar e criaram conceitos e confetos do que seja um educador, do que seja uma criança de rua, do que seja força, felicidade e contato corporal. |
| 98 | | Outro conceito criado , complementar ao educador picolé, é o de educador brincante que consegue se envolver e se contagiar com o jovem de rua, através da brincadeira, lá na praça. |
| 99 | | Os co-pesquisadores criaram outro conceito, o de jovem de rua com liberdade restrita |
| 100 | | conceito criado para dizer do momento potente em que, ao ocorrer algo, o primeiro jovem vai, e os outros vão também, assim como quando um enfrenta o desafio, os outros perdem o medo e vão junto. |
| 101 | | qualquer coisa que os ajude a se soltarem e os façam escapar e criar uma linha de fuga. |
| 102 | | Assim, em vez da autonomia do menino, a gente cria é a dependência. |
| 103 | | Na produção de dados, os co-pesquisadores criaram conceitos e confetos em relação aos seus desejos na convivência do grupo. |
| 104 | | Cada uma dessas dimensões são criações do grupo, cada uma ressoa na outra, emitindo ondas, provocando movimentos desterritorializantes. |
| 105 | | São desejos de abundância na convivência – um compósito – a criação de melodias independentes que co-existem nessa interação com os corpos das crianças e dos jovens com os quais convivem. |
| 106 | | Portanto, esses desejos criam linhas de fuga e são efeitos das forças determinação e empurrão – potências que ajudam os educadores a se soltarem da força mão amarrada com linha, e a furarem o cano – fazer vazar, fluir e produzir outras conexões e outros desejos na convivência do grupo. |
| 107 | | Um poder que, em alguns momentos, em vez de criar a autonomia cria a dependência e a institucionalização dessas crianças e jovens, ao tempo em que fragiliza a potência do educador que acaba por se sentir culpado e incapaz, quando não consegue resolver os problemas com os quais se depara nas ruas. |
| 108 | | Enfim, os corpos dos educadores de rua são minados, controlados, monitorados, regulados, modelados, mas, gritam e esperneiam, criam também potencialidades, máquinas de guerra – |

| | | |
|-----|---------------|---|
| | | <i>fronts</i> diversos e estratégicos – resistências de um devir-picolé que abre-se para o exterior, efetuando-se como exercício político de conexões inventivas entre eles e os jovens e entre eles e a própria SEMCAD. |
| 109 | | Um devir minoritário, virtualmente capaz de torná-los potentes para emitir algo de sua potência criadora e de sua capacidade de instituir outras formas de sociabilidade com a vida e, especialmente, com os jovens, com os quais trabalham e convivem. |
| 110 | | Ou seja, as oficinas Sociopoéticas possibilitaram ao grupo descobrir os problemas que de forma inconsciente os atingiam, e a favorecer novas maneiras de problematizar os seus desejos na convivência ao perceber a sua própria capacidade criativa . |
| 111 | | A contra-análise, para mim, foi um dos momentos mais potentes e criativos porque fez com que o grupo ampliasse os sentidos produzidos ao transversalizar os conceitos: um conceito foi cruzado, tomado, assimilado, retrabalhado, recriado ao ser remetido a outro conceito, como por exemplo, ao cruzar o conceito de desejos maternos com o de educador luz no final do túnel |
| 112 | | Além disso, esse cruzamento fez o grupo criar um novo conceito, o de educador encaminhador – aquele que é resultado da ligação dos conceitos anteriores. |
| 113 | | num processo de heterogênesse e de afinição de conceitos que atraiu e criou outros significados |
| 114 | | favorece a criação de novos problemas ou de novas maneiras de problematizar a vida |
| 115 | | favorece a criação de confetos, contextualizados no afeto e na razão, na sensualidade e na intuição, na gestualidade e na imaginação do grupo-pesquisador; |
| 116 | | favorece a criação de conceitos desterritorializados, que entram em diálogo com os conceitos dos filósofos profissionais (GAUTHIER, 2003b). |
| 117 | | A invenção do corpo coletivo do educador de rua; Histórias Bricoladas; Lugares Geomíticos e Co-pesquisadores: repórteres por um dia. |
| 118 | | A invenção do corpo coletivo do educador de rua, com a história mítica <i>Tempo Rei e os dançarinos mascarados</i> , adaptada de um acontecimento vivenciado com os jovens de rua e registrado por mim em diário de campo no dia 24/agosto/1999. |
| 119 | | resistências de um devir-picolé que abre-se para o exterior, efetuando-se como exercício político de conexões inventivas entre eles e os jovens e entre eles e a própria SEMCAD. |
| | R28a24 | Educação popular em movimentos sociais: Construção coletiva de construções e práticas educativas emancipatórias. |
| 120 | | Movimentos sociais são ações coletivas que se desenvolvem numa esfera sociocultural, onde sujeitos coletivos interagem, criam espaços de solidariedade, praticam uma cidadania em processo, vivenciam práticas educativas que propiciam múltiplas aprendizagens, reivindicam direitos e que buscam mudar a sociedade em que vivem. |
| 121 | | Afirmam a necessidade de que todas as forças sociais progressistas se unifiquem e trabalhem como parceiros na criação de um outro mundo mais solidário, mais humano. |
| 122 | | “Herdando a experiência adquirida, criando e recriando , integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da história e o da cultura”(Paulo Freire). |
| 123 | | que proporciona um constante processo de auto-criação de humanos, de saberes de experiências, conhecimentos, possibilitam a autonomia e a liberdade dos sujeitos. |
| 124 | | como predominante, a base e o objetivo principal da educação, mas inspirada nos movimentos sociais ela pode potencializar a expressão de uma construção, vivência de conhecimentos que reflitam a criação coletiva dos desejos e utopias de uma comunidade dos aprendizes/ensinantes. |
| 125 | | “como uma perspectiva, uma metodologia, uma ferramenta de apreensão/compreensão, interpretação e intervenção propositiva, de produção e reinvenção de novas relações sociais e humanas” (Alder Júlio Calado). |
| | R28a25 | A negação da violência como prática de liberdade: O cuidado de si como estratégia e princípio de uma formação ética. |
| 126 | | A linha teórica percorrida baseia-se, em especial nos postulados foucaultianos, isto porque, além de Foucault ser um dos principais autores a tratar das tecnologias do eu e do cuidado de si, seus estudos têm permitido por meio de um pensar crítico e criativo , o exercício de reflexão sobre nossos saberes e nossas práticas |
| 127 | | Essa afirmação indica que o exercício de pensar diferente, de se permitir ver com outros olhos, não deve ser oportunizado por uma preocupação meramente intelectual, mas, acima |

| | | |
|-----|--|---|
| | | disso, constituir-se em especial condição de possibilidade de criação da liberdade e de uma ação política questionadora. |
| 128 | | Elas enunciam as estratégias e recursos tecnológicos com os quais criam-se formas de governabilidade: o governo de si por si e suas articulações com as relações que se estabelecem com os outros |
| 129 | | Foucault propõe pensar essa relação a partir da compreensão de como o sujeito se define de maneira ativa, pelas práticas de si, as quais não são criadas por ele mesmo, mas que são esquemas que o sujeito encontra na cultura e que lhe são propostos, apresentados ou impostos pelo grupo social. <i>Esta apropriação dos elementos da cultura remete para as relações saber-poder, cuja intervenção permite estabelecer a relação entre os sujeitos e os jogos de verdade</i> (Nardi, 2004: 371). |
| 130 | | A subjetivação é o processo através do qual criamos novas formas de existência e vínculos; ela emerge a partir da consciência de si, ou seja, como nos sentimos e estabelecemos relações e conexões com o mundo que nos cerca. |
| 131 | | A educação entendida como um processo centrado na pessoa, ou seja, voltado para a humanização, valoriza o pensar crítico e criativo , construindo e transformando a subjetividade. |
| 132 | | Nesse movimento, onde inúmeras questões estão implicadas, lutar, reivindicar, exigir respeito e reconhecimento, assumir-se protagonista de sua existência significa, para cada educador e para cada educando, não apenas saber-se vivo, mas sentir-se vivo, desenvolvendo-se numa relação positiva e criadora com o mundo e com o ambiente onde atua. |
| 133 | | Trata-se de uma educação que reivindica uma construção do saber com a intenção de desconstruir os processos de subjetivação marcados pelas violências, recriando novos sentidos, novas formas do viver, privilegiando relações baseadas nas diferenças e no afeto. |

| Nº | Reunião Artigo | Quadro 21: Criatividade no contexto dos artigos da reunião 29ª da ANPEd/GT-06 |
|----|-------------------|--|
| | R29a1 | Educação Popular na universidade e a troca de saberes |
| 1 | | O humanismo renascentista rompe com a hegemonia religiosa, introduz as ciências, criando as academias científicas e profissionais sob a tutela do Estado, como ressalta Trindade (1999, p. 17). |
| 2 | | Gramsci entende ideologia como sendo “concepções de mundo”, criadas tanto pela classe dominante como pela dominada e historicamente <i>orgânicas</i> . |
| 3 | | Na medida que são ‘arbitrárias’, elas não criam senão “movimentos” individuais, polêmicas, etc.” (GRAMSCI, 1991, p. 62). |
| 4 | | Mudanças essas que afetam além da relação capital-trabalho as formas de ver e analisar a realidade, deslocando o foco das ações sociais das lutas estruturais de massa para a criação de horizontes e propensão de alianças, lutas sociais convergentes com forte caráter de individualização, em que o ápice da união é a solidariedade local e pessoal. |
| 5 | | Contudo não é qualquer prática educativa, desinteressada, que seja capaz de promover mudanças no processo de recriação de sujeitos, necessário se faz a constituição de uma educação voltada para a luta contra a educação do colonizador a partir da promoção de uma educação dialógica e emancipadora; a defesa de uma educação libertadora a partir dos direitos democráticos; a recusa ao autoritarismo, ideologização que se expressa na autoridade do professor e na defesa de uma ciência social e educativa, integradora, radical, cognitiva e afetiva, aberta às necessidades populares. |
| | R29a2 | O saber de mão e mão: A oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública |
| 6 | | No entanto, há dispositivos pedagógicos, bastante acessíveis às escolas em geral, que dinamizam o processo de ensino-aprendizagem e estimulam o engajamento criativo de seus integrantes. |
| 7 | | Na escola, muitas vezes essa vitalidade desaparece ou fica adormecida, quando professores e alunos são levados a repetir práticas de ensino-aprendizagem clássicas, sem muito espaço para a participação ou a criatividade . |
| 8 | | Por tudo isso, afirmamos que as oficinas pedagógicas servem de meio tanto para a formação contínua do(a) educador(a) escolar quanto para a construção criativa e coletiva do conhecimento por alunos e alunas, professores e professoras que trabalham na escola pública. |

| | | |
|----|--------------|---|
| 9 | | Ler não se reduz à decodificação dos sinais gráficos dispostos no papel, mas, bem além disso, implica em compreender o mundo e em recriá-lo a partir da consciência formada a partir do novo aprendizado. |
| 10 | | Decorre, do diálogo sobre a vida (e da leitura sobre o mundo), que a transformação permeia todo o trabalho do(a) educador(a): a educação é, por definição, transformação do(a) educando(a), de um estado de menos poder para outro de mais poder criativo e crítico em face da realidade. |
| 11 | | A proposição do diálogo é, no plano comunicacional, equivalente à proposição do ensino e da aprendizagem como um processo interativo de elaboração do conhecimento: quem ensina oferece um saber que deve estar aberto às transformações e criações promovidas por quem aprende. |
| 12 | | Assim, Freire posiciona-se no paradigma daqueles epistemólogos que supõem o aprendizado como uma criação decorrente da participação ativa do educando. |
| 13 | | Como afirmamos na introdução deste texto, acreditamos que a oficina pedagógica constituiu-se num importante dispositivo pedagógico para a dinamização do processo de ensino-aprendizagem, particularmente por sua praticidade, sua flexibilidade diante das possibilidades de cada escola e, mais que tudo, por estimular a participação e a criatividade de todos os seus integrantes. |
| 14 | | Não só nos dedicamos intensamente a seu planejamento, buscando criar condições para que os objetivos dos educadores e educadoras, em articulação com os nossos, fossem atingidos, mas aprendemos muito com a produção do cd-rom. |
| 15 | | Esse dispositivo, criado após as oficinas, serviu como apanhado de toda essa produção, permitindo que ela se estendesse não apenas para a mesma escola (em futuras ocasiões), mas igualmente para outras escolas interessadas na temática. |
| 16 | | Nesse sentido, essa metodologia não deve ser utilizada ao acaso nem no vazio. Ela convida a escola que a adota a desenvolvê-la no contexto de todo um projeto políticopedagógico voltado para os mesmos objetivos em torno dos quais ela é criada . |
| 17 | | Essa metodologia exige um grupo de profissionais razoavelmente estável ou, ao menos, a elas habituado, pois a rotatividade de docentes prejudica a continuidade do trabalho desenvolvido através dessas oficinas. Por definição, ela cria ou reforça vínculos, que precisam ser mantidos pela instituição e seus dirigentes, a fim de que não sejam quebrados os elos formados pelas atividades e possa dar-se prosseguimento ao(s) projeto(s) executado(s). |
| 18 | | Além disso, um <i>software</i> que havíamos criado para ampliar as possibilidades de construção do conhecimento e de utilização de oficinas pedagógicas pela escola ainda não tinha sido utilizado, por falta de um laboratório de informática adequadamente instalado. |
| | R29a3 | O acesso das classes populares à universidade: Implicações para a construção de sua identidade cultural |
| 19 | | Neste sentido, para compreender algumas das implicações para a construção da identidade cultural que o acesso à universidade via Projeto Negraeva propicia é que foram entrevistados os universitários que fizeram parte do projeto Negraeva, projeto este, criado em 2002, com o objetivo de apoiar financeiramente universitários negros da comunidade São Benedito. |
| 20 | | Eu não vejo nenhum problema em ser negra. As pessoas é que criam obstáculos para as pessoas negras. As pessoas é que criam obstáculos para as pessoas negras. |
| 21 | | A identidade e a diferença são criações sociais e culturais (SILVA, 2000a, p. 76). |
| | R29a4 | Saberes do trabalho e educação popular na coopcarmo: Projeto lixo é vida |
| 22 | | A questão do reapoderamento dos conhecimentos não se restringe ao plano técnico, pois cada sujeito trabalhador cria suas próprias representações sobre si, sobre o seu trabalho e sobre o mundo, o que Coraggio (1995) chamou de formas alternativas de sociabilidade. |
| 23 | | A partir destas práticas o grupo promove o suporte dos 19 partícipes, que são hoje capazes de gerir seu próprio sustento, numa perspectiva de autonomia, solidariedade e dignidade através do ser-fazer; reconhecendo a figura do feminino como força propulsora e de resistência à exclusão e implantando, com essas ações, a possibilidade de criação, de reinvenção, de alternativas . |
| 24 | | Esta rede de ação coletiva foi criada e projetos concretos que implicam em mudanças sociais podem ser considerados... |
| 25 | | A complexidade que envolve tais fazeres nos coloca diante de uma gama de contribuições que são desenvolvidas nas atividades realizadas pelo grupo, seja pelo montante de lixo recolhido da natureza – prestação de serviço público; pelo resgate dos sujeitos através da geração de renda e da recuperação da dignidade; pelas aprendizagens dos cooperados e da |

| | | |
|----|--------------|--|
| | | comunidade, sob a ótica de outros valores sociais; pelas novas oportunidades criadas ; pelas relações estabelecidas com o poder público e privado; pela interação estabelecida com a escola e pela inclusão através do reapoderamento do espaço social, entre tantas outras. |
| 26 | | O diálogo com a literatura da área nos apontava este projeto como espaço de resistência e re-invenção , que ampliava e redimensionava os conhecimentos ali gerados, assim como os significados pessoais e coletivos construídos a partir das ações educativas não-formais desenvolvidas no trabalho cooperativo sob a forma de uma nova economia, a que Singer (1997) chamou de única alternativa válida e progressista ao capitalismo. |
| 27 | | reconhecendo a figura do feminino como força propulsora e de resistência à exclusão e implantando, com essas ações, a possibilidade de criação , de re-invenção , de alternativas. |
| | R29a5 | Os movimentos sociais cultivando uma educação popular |
| 28 | | Para enfrentar essa situação os movimentos sociais ligados às causas dos camponeses e pela reforma agrária criaram uma Articulação Nacional |
| 29 | | E, portanto a educação deve incentivar o cuidado com o conjunto da natureza; deve incentivar a criação de novas relações solidárias que respeitem a especificidade social, étnica, cultural e ambiental dos seus sujeitos. |
| 30 | | Destacam-se a criação , no âmbito do MEC, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade que inclui em sua estrutura a Coordenação Geral de Educação do campo e o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, o qual conta com a participação do poder público e de representantes dos movimentos sociais. |
| 31 | | Outro fruto colhido por esse amplo movimento foi a criação do PRONERA. |
| 32 | | Programa que tem proporcionado a criação e o desenvolvimento de diversos cursos de formação de educadores que se fundamentam nas diretrizes e nos princípios dos movimentos para a educação do campo, denominados de Pedagogia da Terra e mais recentemente de Licenciatura em Pedagogia para Educadores e Educadoras da Reforma Agrária; |
| 33 | | Criado em abril de 1998, o PRONERA é fruto de uma parceria entre os movimentos sociais, as Universidades e o Governo Federal. |
| 34 | | A população do campo também colheu frutos na pós-graduação com a implementação do Programa Nacional de Formação de Estudantes e Qualificação Profissional para a Assistência Técnica - Residência Agrária - criado em 2004, que está sendo desenvolvido por 21 (vinte e uma) universidades brasileiras em parceria com os movimentos sociais do campo, o qual ocorre por meio de cursos de Especialização <i>Latu Sensu</i> que envolvam os conteúdos das áreas de Ciências Agrárias, Zootecnia, Engenharia Florestal, Medicina Veterinária e demais cursos afins, aplicados a realidade da Reforma Agrária e Agricultura Familiar. |
| 35 | | A pesquisa detectou que quando o currículo não contempla estas inovações , verificou-se a organização de um movimento de reivindicação por parte dos educandos. |
| 36 | | A título de conclusões destacaremos os aspectos positivos e inovadores que vêm sendo adotados nos cursos do PRONERA. |
| | R29a6 | Saberes, formação e trabalho pedagógico de educadoras populares |
| 37 | | Pensar assim não é tomar essa trilogia como uma inexorabilidade, mas sim compreender que a construção de uma sociedade democraticamente justa e amorosamente solidária depende da criação de condições para que essa e tantas outras transformações ocorram. |
| 38 | | Esse conceito possibilita o exercício do que Vázquez (1977) chama de <i>práxis criadora</i> , na qual a criação não se adapta ao que já está estabelecido, mas culmina em produto único, em novo modo de criar . |
| 39 | | O autor aponta diferentes níveis de <i>práxis</i> , segundo o grau de penetração da consciência do sujeito no processo prático e o grau de criação ou humanização da matéria que transforma, produto de sua atividade prática. |
| 40 | | A repetição justifica-se porque a própria vida nem sempre reclama uma criação , quando o real parece estar adequado ao ideal. |
| 41 | | Assinala que criar é a mais vital necessidade humana, mas junto à atividade prática há a repetição, também necessária para consolidar e ampliar o já criado . |
| 42 | | A partir desse olhar, é possível o entendimento da educação como um eterno convite para a aventura de criar , atividade possível, através de um posicionamento responsável diante do conhecimento e com o risco que ele nos abre a partir da consciência que nos traz. |
| 43 | | A formação docente pode ser entendida como um espaço - tempo de conceber idéias, imaginar novos caminhos, se constituir com e através do outro, compor outras formas de fazer, pôr em ordem as inquietações, instruir-se, educar-se, aperfeiçoar sua atuação |

| | | |
|----|--------------|--|
| | | pedagógica, fazer perguntas, fabricar dúvidas, ser reflexivo, promover o estado de curiosidade ingênua para o estado de curiosidade epistemológica, estudar e estudar-se, fundar novas diretrizes de ação, criar outros espaços e tempos, preparar-se, fazer-se historicamente. |
| 44 | | O segundo aspecto que se coloca é a constatação da grande rotatividade de educadoras, o que torna difícil a criação de espaços consolidados para a reflexão teórica da EP. |
| 45 | | Embora haja várias associações que amparem o trabalho das educadoras populares, inclusive aquelas criadas por elas na comunidade, muitas acabam realizando seu trabalho em suas casas e igrejas. |
| 46 | | Torres(1988) assinala a importância da criação de foros e instâncias adequadas para discussão sobre a educação popular, da qual participem tanto ‘teóricos’ como ‘práticos’, educadores de base e quadros intermediários, instituições de apoio e organizações populares e que integre especialistas de outros campos, a fim de enriquecer e renovar o setor. |
| 47 | | Para poder inventar e realizar novas piruetas, o equilibrista precisa de sustentação, assegurando-se que, se cair, não vai morrer, nem se machucar. |
| 48 | | Se dela carecemos, não haverá possibilidade de trabalhar com autoria, de inventar novos recursos e descobrir qual meio utilizar em cada ocasião. |
| 49 | | Desse modo, não se inventa um modo de fazer, mas repete-se o já estabelecido. |
| | R29a7 | O pluralismo religioso e seus conflitos na educação popular: O olhar de educadores |
| 50 | | A religião, então, seria, ante o distanciamento dos homens entre si e deles com o seu Criador , um caminho de reencontro e de religação mútuos. (CURY, 2004, p. 188). |
| 51 | | Deus é representado, também, como o criador de todas as coisas e também associado a figuras da natureza como a planta, as estrelas, a lua, etc, não existindo diferença entre o criador e a sua criação . |
| 52 | | Atribui-se a Deus a criação de todo o universo. |
| 53 | | Teríamos de construir uma ação educativa pautada numa compreensão humanística de homens e mulheres, dos marginalizados de seus direitos à vida, tornando-se instrumento da problematização da morte, fazendo com que educandos e educadores em comunhão dialógica objetivem compreender as múltiplas dimensões da morte criticando-a, criando a possibilidade de, num revés dialético, entender a vida (OLIVEIRA et al, 2004, p.23). |
| 54 | | Mesmo tendo dificuldades demonstram a ousadia pedagógica de enfrentar os problemas, enfrentam os desafios da convivência com a diversidade cultural e inovam na metodologia buscando o diálogo religioso e criando estratégias pedagógicas, como a prática da oração Pai Nosso, que minimizem os conflitos. |
| 55 | | a continuidade na criação de dinâmicas e estratégias pedagógicas, que viabilize o diálogo inter-religioso, a superação da marginalidade e da discriminação de algumas religiões e a minimização dos conflitos; |
| 56 | | Face aos conflitos marcados pela intolerância e pela visão etnocêntrica de mundo, os educadores afirmaram encontrar dificuldades pedagógicas para lidar com o tema, exigindo deles inovação pedagógica, ousadia metodológica e busca de coerência entre a prática de educador e os princípios éticos da educação libertadora. |
| | R29a8 | Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? |
| 57 | | Fazer com que exista uma sociedade com um pouco mais de qualidade de vida é papel importante dos educadores, que têm como desafio permanente discutir, rever, refazer o sentido histórico de inovação e humanização do progresso, assumindo a identidade de trabalhadores culturais, envolvidos na produção de uma memória histórica, e de sujeitos sociais que criam e recriam o espaço e a vida social. |
| 58 | | E ao se pensar na educação do homem preso, não se pode deixar de considerar que o homem é inacabado, incompleto, que se constitui ao longo de sua existência e que tem a vocação de ser mais, o poder de fazer e refazer, criar e recriar (Freire, 1983). |
| 59 | | A duplicidade vai se valer da astúcia e do silêncio enquanto meios para criar um espaço e um tempo fantásticos no cotidiano, o que torna possível, por sua vez, a resistência e a permanência da socialidade. |
| 60 | | de acordo com o estudo de Sykes (1999), fica difícil pensar-se em implantar, no seu interior, uma proposta de educação que busque possibilitar ao educando preso acesso à educação e cultura de forma crítica e criativa , desenvolvendo suas potencialidades e preparando-o para o exercício pleno da cidadania. |
| 61 | | O conhecimento é trazido pelo afetivo, o aluno aprende bem o que lhe causa interesse, numa atmosfera de aula que lhe parece segura, com um professor que sabe criar afinidades. |

| | | |
|----|---------------|---|
| 62 | | Como afirma Adorno (1991), parte das crianças brasileiras praticamente criaram-se na rua, afastadas da família e da escola, ingressando no mercado de trabalho em condições desfavoráveis. |
| | R29a9 | Educação popular e “Competência” Republicana |
| 63 | | A competência auto-interrogativa é sinônima da capacidade de auto-instituição do social (Castoriadis): uma sociedade que sabe que criou suas próprias instituições e a elas se submete com consciência, ou as abandona no momento em que elas não mais convêm, através do exercício da crítica e da re-significação. |
| 64 | | Ao contrário, toda democracia se testa, experimenta sua vitalidade e fortaleza nesta capacidade de resistir ao ataque crítico, preservando-se e reinventando-se continuamente. |
| | R29a10 | Educação popular em economia solidária |
| 65 | | É notória a situação em que vivem trabalhadores e trabalhadoras em todo mundo, em decorrência da onda de desemprego e do avanço das tecnologias criadas e reorientadas para interesses, nada coletivos, sob o controle do atual modo de produção capitalista que se baseia na acumulação de capital, na propriedade privada e no endeusamento do mercado. |
| 66 | | A satisfação plena das necessidades de todos como eixo da criatividade tecnológica e da atividade econômica. |
| 67 | | E aí, como produto do processo produtivo, cultura é uma criação do próprio homem. |
| 68 | | As visões de cultura e trabalho, no marco da produção e como expressão da criação humana, é fruto das complexas operações que o animal humano vem apresentando, historicamente, no trato com a natureza material e suas lutas para sobrevivência. |
| 69 | | Fomentando a criação de cooperativas, nos grupos é exercitada uma metodologia que colabora para organização burocrática das mesmas, veiculando princípios inerentes à solidariedade humana, como: receitas revertidas para a própria cooperativa e para os associados; aprendizagem coletiva de que essa população atingida pode administrar bem os seus empreendimentos; estudo permanente das questões do empreendimento; afirmação da <i>autogestão</i> como um caminho social e político para a democracia com a tomada de decisão, rigorosamente, coletiva. |
| 70 | | Um momento em que se utilizam técnicas variadas como reuniões informais, reuniões sistemáticas, dinâmicas de grupo, dramatização, tempestades de idéias e seminários para a quebra da ‘cultura do silêncio’, à criação de espírito de equipe e de socialização dos conhecimentos individualizados e composição definitiva do grupo, construindo proficiente diagnóstico. |
| 71 | | Um conhecimento que exercita a invenção e a reinvenção curiosa do humano em relação ao mundo. |
| | R29a11 | Eca, LDB e Educação popular: Perspectivas diversas para diversos fins |
| 72 | | O Estatuto da Criança e do Adolescente é um dos raros casos de leis afinadas com os movimentos sociais que demandaram sua criação . |
| 73 | | <i>o ECA inova por possibilitar, ao nível pedagógico, um processo de profunda mudança sócio-cultural e política.</i> |
| | R29a12 | “Você quer o fato científico ou o que eu realmente acredito?” O conflito entre religião e ciência nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro |
| 74 | | As idéias religiosas, as explicações sobrenaturais ao encontrarem-se com a visão científica de mundo geram conhecimentos outros, que se manifestam através de um conjunto de crenças e pensamentos que vão caminhando na cultura popular, pois os subalternos reconquistam e criam sistemas próprios de crença e de prática do sagrado, assim como estatutos ideológicos de sua legitimidade (BRANDÃO, 1986: 17). |
| 75 | | Desta forma, a criatividade popular constrói e reconstrói sistemas de entendimento e explicação do mundo e de sua vida, usando as contribuições novas e aparentemente díspares que, em contato com suas próprias crenças e explicações dão origem a novas sínteses, que servirão às classes populares como forma de resistência às pressões do mundo modernizado e cada vez mais excludente. |
| 76 | | Ora apresentando uma visão fortemente pautada no criacionismo , ora apropriando-se das explicações científicas e, muitas vezes, mesclando criacionismo e evolucionismo, os alunos pesquisados, independente de respostas corretas ou não do ponto de vista científico, mostraram-me uma compreensão sistematizada da realidade, apresentando suas visões de mundo e elaborações de conhecimento que, grande parte das vezes, julgamos não existir. |
| 77 | | Ao descreverem a origem da vida, do planeta Terra e dos seres humanos, muitos alunos pautam-se nas explicações criacionistas e apresentam as igrejas, o pastor, a Bíblia, as |

| | | |
|----|---------------|--|
| | | famílias como sendo responsáveis por este aprendizado. |
| 78 | | O debate está posto, criacionistas , adeptos do Design Inteligente, evolucionistas encontram-se na arena de disputas de conhecimento, entretanto esta discussão não chega às salas de aula de ciências, a escola acaba por transformar o conhecimento científico em dogma, contrariando a própria ciência (RUSSEL; Mc NELLY, 2003). |
| 79 | | O que leva quase a totalidade dos alunos entrevistados a responderem as questões sobre origem da vida e evolução a partir dos pressupostos criacionistas ? |
| 80 | | Não, por que Deus teve um objetivo, Deus nos criou , a ciência ou qualquer outra coisa (...) mais(sic) pensa um pouco, quem criou a planta um ser tão lindo foi(sic) uma explosão ou algum organismo? |
| | R29a13 | Representações de crianças de zona rural sobre a saúde e o pesquisador: A “Grande saúde” e o “Grande Outro” |
| 81 | | Utilizou-se também para coleta de dados outro instrumento que consistiu em uma “carta ao cientista”. Teve por fim validar os dados anteriormente colhidos e observar pelas verbalizações das crianças, de que maneira recriavam as mensagens transmitidas a elas pela equipe de pesquisadores. |
| 82 | | <i>A técnica da criação de performances</i> |
| 83 | | O episódio criado por um grupo de escolares versa sobre momentos interativos entre o pessoal da saúde e um determinado pai de família: |
| 84 | | <i>A técnica de criação de histórias a partir de personagens...</i> |
| 85 | | Nas duas criações , o pesquisador/cientista afirma-se como um personagem imbuído da mais fraterna intenção frente a dura realidade infantil na localidade de Americaninhas. |
| 86 | | Emerge neste trabalho a pertinência da utilização de técnicas e métodos criativos para a identificação das representações sociais de crianças de zona rural. |
| 87 | | O produto obtido por meio das evocações livres será analisado pela técnica do quadro de quatro casas, criado por Pierre Vergès (OLIVEIRA apud MARQUES et al, 2004). |
| | R29a14 | Educação física escolar entre os indígenas Kadiwéu |
| 88 | | Entre 1790 até as primeiras décadas de 1800 foram criados sistemas nacionais de ensino e o primeiro nome dado ao que hoje denominamos educação física foi Ginástica. |
| 89 | | Não que a Ginástica tenha sido criada especialmente para as escolas. |
| | R29a15 | Reflexões inspiradas pela educação popular sobre a LDB, ECA, MORAL, ontologia e formação para a cidadania |
| 90 | | Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior. |
| 91 | | O ECA teria criado novas obrigações para os docentes sem garantir-lhes meios para executá-las. |
| 92 | | De modo semelhante, Souza SANTOS, referindo à globalização afirma o que caracteriza hoje o nosso mundo é vivermos em sociedades que são politicamente democráticas, mas são socialmente fascistas exatamente pela desigualdade social, pela exclusão social, que se criam nestas sociedades (2002, p. 31) |
| 93 | | Kant criou o termo imperativo no livro Fundamentação da Metafísica dos Costumes, escrito em 1785. |
| 94 | | Esse dispositivo inovador , talvez revolucionário (e cuja aplicação, portanto, exige cautela) permite, por exemplo, que alguém que já aprendeu conhecimentos e habilidades profissionais não seja obrigado a frequentar a escola, como se não os dominasse. |
| 95 | | A maioria dos Conselhos das políticas públicas organiza de forma igualitária, paritária e inovadora , a sociedade civil e o poder estatal. Infelizmente, não é o caso do Conselho de Educação que depende de lei (Art. 9º, § 1º para o caso do Conselho Nacional de Educação). |
| | R29a16 | Educação no programa de redução de danos: Alienação ou práxis educativa |
| 96 | | O problema passou a ser objeto de muitos estudos e determinante na criação de inúmeras e variadas políticas de atendimento à questão do uso de drogas. |
| 97 | | A alienação, entranhada em todas as relações sociais, desumaniza o indivíduo de forma generalizada, na medida em que a essência humana está diretamente relacionada ao trabalho, que modifica a natureza para seu fim, criando a si mesmo como realidade social (MARX, 1974). |
| 98 | | O sentido que embasa a atividade no discurso dos redutores é afetivo. A atividade tem objetivo de “melhorar a auto-estima”, “ criar amizade” e “reanimar a vontade de vida”, principalmente de quem está triste. |

| | | |
|----|--|---|
| 99 | | As inúmeras atividades desenvolvidas pelos redutores junto aos usuários revelam uma grande capacidade de mobilização e criação de novos hábitos pelos membros das comunidades atendidas. |
|----|--|---|

ANEXO 5

GUERREIRO DA LUZ

“Guerreiro da Luz” é o maior título honorífico do CIEE de Pernambuco.

É honraria conferida aos que lutam pela educação como Guerreiros da Luz.

É distinção para os que semeiam luzes às mãos cheias, *“onde homens houver que não saibam o que a todos se deve ensinar”*.

É condecoração para os que *“desejam uma pátria celeiro de luz, uma terra sem campos de fome, mas de fortes a sombra da cruz”*.

É láurea e prêmio para os que se irmanam e se unem *“a um povo que sua ao encontro de pão, que não acha, e à procura de um lar pelas ruas”*.

É arma e armadura, elmo, couraça, malha e lança, contra as *“falanges do mal”*, de *“homens de aço de luzes na mão”*.

Foi concedido a Paulo Freire esse troféu e essa honraria por que toda a sua vida e toda a sua luta foi sempre a de um guerreiro da luz.

Germano Coelho

Superintendente Executivo Institucional

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)