

ESCOLA COMO ESPAÇO DE CRIAÇÃO, INCLUSÃO E TESSITURAS: SEMEANDO CIÊNCIA COM CONSCIÊNCIA

SCHOOL AS SPACE FOR CREATION, INCLUSION AND TESSITURES: SINGING SCIENCE WITH CONSCIOUSNESS

Maria Dolores Fortes Alves 1
Adalberto Duarte Pereira Filho 2
Tamires Campos Leite 3
Vivianne Lins Ebrahim Morcerf 4

1 Professora de graduação e pós graduação da Universidade Federal de Alagoas-UFAL CEDU PPGE; Doutora e Mestre em Educação: Currículo – PUC/SP-CNPq e UB (Barcelona); Pesquisadora RIES (Rede Internacional Ecologia dos Saberes), ECOTRANS (Ecologia dos Saberes e Transdisciplinaridade – CNPq), RIEC (Rede Internacional de Escolas Criativas), GIAD (Grupo de Investigação e Assessoramento Didático. UB) e ADESTE (A Adversidade Esconde um Tesouro – Universidade de Barcelona). E-mail: mdfortes@gmail.com

2 Psicólogo/psicanalista, doutorando e mestre em Educação pelo programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Alagoas – PPGE/UFAL. Bolsista FAPEAL; Pesquisador do Grupo de Pesquisa GPAIL - Grupo de Pesquisa Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inovadoras do Cedu/Ufal E-mail: adalberto-duarte@hotmail.com

3 Pedagoga, mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFAL), na linha de pesquisa Educação e Inclusão de pessoas com deficiência ou sofrimento psíquico. E-mail: ttamiresleite@gmail.com

4 Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (Ebt) do Instituto Federal de Alagoas (Ifal); mestra em Pesquisa na Área da Saúde; e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Gempe - Grupo Multidisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, e do Grupo de Pesquisa Gppaii - Grupo de Pesquisa Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inovadoras do Cedu/Ufal. E-mail: vivianne.morcerf@ifal.edu.br

Resumo: Compreendemos a escola como um lugar de transgressão consciente, como espaço fecundo para o desenvolvimento humano, e o estabelecimento das relações sociais. É a gênese do diálogo capaz de parir ideias e de produzir o refazer do humano. O trabalho que apresentamos consiste em uma pesquisa qualitativa no formato de estudo de caso, que toma forma à medida que o exploramos. É fruto de nossa relação enquanto Grupo de Pesquisa Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inovadoras - GPPAIL nos interstícios de nossa prática, que objetiva mapear escolas com práticas criativas e inclusivas em território nacional, investigando os aspectos comuns e dissonantes na prática pedagógica. Assim sendo, elegemos o projeto Âncora como lócus de pesquisa, isso se justifica pelo fato de que este projeto nos chamou atenção por suas práticas criativas desenvolvidas no sentido de construir uma escola para todas/os/es e fundamentadas nos aspectos democráticos de uma prática pedagógica inclusiva e criativa. Como resultado de nossa investigação, constatamos que os valores que norteiam a prática pedagógica e as relações do Âncora, são, por si só, valores inclusivos e criativos, essas são categorias análogas à criatividade, como: uma liderança estimuladora e criativa; professores criativos com cultura inovadora; e visão transdisciplinar, berço do semeio da ciência com consciência.

Palavras-chave: Democracia. Inclusão. Criatividade. Práticas de aprendizagem integradoras e inovadoras.

Abstract: We see the school as a place of conscious transgression, as a fruitful space for human development and for the establishment of social relationships. It is the genesis of a dialogue that can generate ideas and promote human remaking. This study consists of a qualitative research – specifically, a case study that takes shape as we explore it. It was produced as part of the activities developed by our Research Group on Integrative, Innovative, and Inclusive Learning Strategies, whose goal is mapping the use of creative and inclusive practices in schools all over the country, investigating the common and dissonant aspects of their pedagogical practices. Project Âncora was chosen as our research object due to the creative practices it has developed in attempts to build a school for all, based on the democratic aspects of inclusive and creative pedagogical practice. As a result of our investigation, we have found that the guiding values of Âncora's pedagogical practices and relationships are, by themselves, inclusive and creative; they involve categories analogous to creativity, such as a stimulating and creative leadership, creative teachers with innovation culture, and transdisciplinary vision.

Keywords: Democracy. Inclusion. Creativity. Integrative and innovative learning practices.

Introdução

Conhecer uma escola é mais que apreender seus espaços físicos e estruturais, é embrenhar-se de seus conviveres, de seus saberes, de suas lutas políticas, de suas relações humanas e de sua cultura viva.

A escola vibra como um corpo vivo com multirrelações, multidimensões, no qual tudo se faz possível quando os sujeitos nela se armam do diálogo, do poder de religar, de tecer, de conviver, quando apossam-se de coragem para transbordar e transformar.

Assim, é na escola que se dá o desenvolvimento humano numa rede de relações sociais, é na instituição que se instaura o diálogo, que nasce a possibilidade de, a partir das emergências, frutificar ideias novas que antes podiam não ter ocorrido aos participantes. Nesta perspectiva, podemos afirmar que a “sabedoria de um grupo é maior do que a soma das sabedorias de seus componentes”. (ALVES, 2015, p. 108).

Logo, compreendemos que o desenvolvimento é um ato de relação e, portanto, dialógico. Assim, “não podemos pensar na parte, pensar no todo ou pensar no todo sem pensar na parte porque tudo está interligado. Toda ação tem uma consequência que retroage sobre a ação” (MORIN, 1997, p. 106).

A escola é o lugar no qual o caos e o renascimento se retroalimentam, o uno, o múltiplo e o complexo coexistem. Prosa e poesias, cognição, intuição, culturas, emoção e psiquismo dialogam, recriam, são extremidades e corpo de um mesmo bastão.

A escola é um lugar de transgressão consciente, é um mundo em que todas as ações e/ou pensamentos são como círculos sistêmicos não lineares que se influenciam e são influenciados. Escola é semeio e colheita de uma sociedade na qual produto e produtor se retroagem e se retroalimentam. Quiçá possamos caminhar para além das estruturas e paredes rígidas do prédio e das clausuras disciplinares e nos nutrirmos de processos *autopoiéticos*¹ (MATURANA; YANEZ, 2009).

Na dinâmica do conviver, “influenciamos o meio e, por ele, somos influenciados. Não existe um piscar de olhos, uma folha que caia no chão ou um bater de asas de uma borboleta que não influencie em todo sistema. Não há ação isolada, não há fenômeno de causa única no mundo natural” (ALVES, 2009, p. 105). Neste espaço co-criação, co-produção, num contínuo auto fazer-se, para um outro “bem viver” possível com mais respeito, consciência, cooperação, no espaço escola enquanto escolha, semeio e colheita humana, planetária, solidária e criativa.

A criatividade é uma ação inovadora relacionada diretamente à capacidade de propor soluções para os problemas emergentes. Para Pereira Filho (2019, p. 43) a criatividade “pode ser compreendida como um conjunto de processos cognitivos, da personalidade, influenciado por variáveis ambientais e elementos inconscientes”.

No ambiente educacional, a criatividade é um termo comum, é o ingrediente necessário para realizar a transformação que sonhamos” (TORRE; PUJOL, 2007, p. 25). A criatividade é por vezes o dispositivo de sobrevivência da educação diante da omissão do Estado em efetivar uma política de educação com qualidade. Tal dispositivo lida com os problemas educacionais que tentam submergir os docentes, como: a evasão; a distorção idade-série; os processos de exclusão; o uso, abuso e a dependência de drogas lícitas e ilícitas na escola; a gravidez na adolescência; e a patologização da vida, os quais demandam criatividade para a invenção de novas alternativas. Faz-se necessário pontuar que uma atitude criativa não exime o Estado de sua responsabilidade e a ausência de atuar na criatividade não é demanda que recaia sobre os docentes no intuito de culpabilizá-los. Por vezes, as/os professoras/res precisam se dividir cotidianamente em múltiplas escolas e múltiplas salas de aula, num cenário em que a dificuldade nas condições de salário e de trabalho irão soterrar uma/um potencial professora/or criativa/o.

Destarte, registramos a necessidade da valorização em ato do magistério e de suas/seus atrizes/atores. Para que a escola seja efetivo território da Educação, para que verdadeiramente seja o logradouro predileto dos cientistas que se debruçam em investigar a aprendizagem e os objetos circundantes a ela.

A escola não é apenas um espaço geométrico, arquitetônico, investido de cimento e

¹ Por autopoiéses podemos compreender a ação do organismo de criar e recriar a si mesmo mantendo seu acoplamento estrutural.

areia, é principalmente um lugar de dimensões sociais e subjetivas incalculáveis. Para além da paisagem “aspecto visível da realidade” (RIBEIRO, 2004, p. 103), o que é visto a olho nu, há uma dimensão invisível no espaço escolar.

Na escola a diversidade ecoa, não apenas no âmbito da ânsia de aprender, mas também em relação aos desejos, angústias, dores, desigualdades que se apresentam, e, até mesmo das potências. Ou seja, o ambiente escolar é um palco onde as relações humanas compõem um espetáculo de trocas de experiências transformadoras. É o *lócus* da representação da vida, espaço possível à transformação dos sujeitos enquanto indivíduos ativos socialmente. Diante desta cena, aprender não se reduz ao conteúdo e aos componentes do currículo, mas também à gama de apreensões que o espaço e a convivência escolar possibilitam. E, neste espaço de trocas, saberes e tessituras, podemos atestar que a/o aprendiz aprende, no conviver, quando articula um projeto de vida com as/os outras/os. Aprender é mais que um movimento cognitivo, racional, é um ato de autoria, de criação, de tessitura, de ciência com consciência, de afeto, de coragem, de ternura, é possibilitar a existência do outro, é permitir que o outro seja partícipe.

Para Alves (2016), um outro olhar para a inclusão necessita propiciar a expressão legítima de cada sujeito, para, assim, atuarmos de forma inclusiva. Portanto, os componentes da ação educativa estão para além de estimular a capacidade cognitiva e a relação com os conteúdos de ensino e as relações humanas. É no conviver entre pares diversos nos espaços escolares que as subjetividades são construídas nos entrelaçamentos das histórias da vida. Nisto, os valores individuais e coletivos se constituem a/na cultura social. Educar é a junção da capacidade cognitiva somada ao componente ético e ao “ser” quem somos: legítimos e, fazendo escolhas coerentes de nossos valores. (ALVES, 2016).

Como expressa a autora acima citada, o pensar em inclusão é repensar o paradigma dualístico que separa sujeito e corpo, que separa a cabeça do coração e o homem do mundo, pois que, isto é mutilar as subjetividades. Tal modo, o olhar cartesiano, dual, fragmentador e hierárquico que norteou os rumos da ciência e da educação, o pensamento e os modos de construir conhecimentos e do conviver social - que em muitas vezes se fez patológico - perdura até os dias de hoje.

Este pensamento se fez presente em nosso país desde a época da colonização, na maioria dos sistemas educacionais, e perduram seus resquícios no ensino até os dias atuais. Hoje, porém, temos conhecimento de que não existe percepção totalmente objetiva. Não existem verdades absolutas, certezas certas. O princípio da incerteza de Heisenberg desmantelou um sistema rígido, bipolar, do certo e do errado, do “normal” e do “anormal”, do sim e do não, do todo e das partes separadamente e sem ligações. O todo está nas partes, e as partes contêm o todo, eis o princípio holográfico do pensamento complexo. Tudo está ligado a tudo. (ALVES, 2016, p. 104-105)

Podemos afirmar que a diversidade e a singularidade são lados de um mesmo bastão, tudo é uno e múltiplo, todas as coisas estão interligadas: a diversidade, a unidade humana que nutre a vida, o conviver social, o humano, o planetário e o cosmos. (NICOLESCU, 2000; ALVES, 2016). Para esta autora, é necessário construir um espaço capaz de transmitir a complexidade da singularidade e romper com o paradigma dilacerador, dualístico, hierarquizador, que caracteriza indivíduos como melhor e o pior, o superior e o inferior, o oprimido e o opressor. É emergente superar o paradigma de exclusão-fragmentação; que separa e rotula os sujeitos ignorando a singularidade e a potencialidade de cada um. Porquanto, pensar em dualidade, e fragmentação pode fazer com que não possamos compreender a nós mesmos, nós que somos seres culturais, psicológicos, espirituais, biológicos e físicos.

Logo, “não podemos compreender essa unidade multidimensional porque tudo isso está separado e desmanchado” (MORIN, 2005. p. 79). Portanto, incluir é promover o pertencimento.

cimento, é construir um lugar e muitos lugares em que, cada sujeito em sua inteireza, possa conviver, estar, pertencer, tecer junto. (ALVES, 2015). Incluir é pensar em uma escola em que cada sujeito em sua diversidade possa encontrar-se na dimensão singular de si mesmo, de ser si-mesmo no valor “verdade” e, de sua coerência interna, no valor solidariedade, respeito-reverência consigo e para com o outro. Todos em tessitura, emergindo suas potencialidades, possibilidades. Incluir é encontrar-se na ação integradora da “teia da vida” (CAPRA, 1999; ALVES, 2016).

Em nome da construção de uma escola criativa e inclusiva, propomos neste manuscrito apresentar uma pesquisa de cunho qualitativa cujo produto é transmitir a “perspectiva dos participantes sobre os fenômenos que os rodeiam, aprofundar em suas experiências, pontos de vista, opiniões e significados” (SAMPIERI, COLLADO; LÚCIO, 2013, p. 376). No bojo, confluiremos numa reflexão sobre a escola enquanto espaço criativo, inclusivo e democrático como um hábitat da diversidade, um espaço de construção de ciência com consciência (MORIN, 2005).

Ainda no quesito metodológico, o presente artigo é fruto de uma pesquisa no formato de estudo de caso (YIN, 2005), definindo-se mais claramente à medida em que o estudo se desenvolve, em que o campo é explorado (LUDKE e ANDRÉ, 2012). Este texto emerge no bojo da nossa relação enquanto Grupo de Pesquisa Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inovadoras - GPPAI e a Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC que, nos interstícios de nossa prática, nos impulsionou a identificar e conhecer instituições escolares democraticamente criativas e inclusivas.

Assim, desde 2017, nossas ações objetivam mapear escolas com práticas criativas e inclusivas em território nacional; investigar os aspectos comuns e dissonantes na prática pedagógica das escolas exploradas; e identificar os aspectos que as configuram como espaços criativos e inclusivos. Desse modo, em um caminho metodológico exploratório, elegemos o projeto Âncora como *locus* de pesquisa, o que se justifica pelo fato deste projeto nos chamar atenção por suas práticas criativas desenvolvidas no sentido de construir uma escola para todas/os/es. Ratificamos que tal instituição foi definida como campo de pesquisa por ter histórico de exercer práticas criativas (TORRE; PUJOL, 2007; SUANNO, J.H, 2016; PEREIRA FILHO, 2019) e inclusivas (ALVES, 2016; ORRÚ 2017; MANTOAN, 2019). Tomamos por referencial teórico da complexidade (MORIN, 2015; MORAES 2004), criatividade (TORRE; PUJOL, 2007; SUANNO, J.H, 2016; PEREIRA FILHO, 2019) e inclusão (ALVES, 2016; ORRÚ 2017; MANTOAN, 2019); uma vez que tal referencial nos permite de forma multidimensional religar e tecer conhecimentos de diversos campos numa tessitura única.

Escola como espaço democrático da formação humana

Para refletirmos a respeito de uma escola para todas/os/es, nos apropriamos do bojo epistemológico da complexidade (MORIN, 2015), que nos permite convocar a partir de um paradigma sistêmico as múltiplas lentes teóricas para iluminar nosso percurso.

No intuito de pensar sobre a construção de uma escola capaz de abarcar a diversidade, tomamos o pensar lúcido de Frei Betto (2018), que nos aponta o quanto é salutar entendermos a escola como espaço saudável. A escola dos nossos sonhos tem como lastro um pensar democrático e, por conseguinte, cidadão e integrado às mais variadas famílias e à sociedade. Uma escola onde esteja tácito que “é mais importante educar que instruir; formar pessoas que profissionais; ensinar a mudar o mundo que ascender à elite.” (BETTO, 2018, p. 16). Tal pensamento se coaduna aos escritos de Rubem Alves (2012) ao afirmar que o conhecimento pode ser entendido como uma árvore que cresce da vida, portanto, numa escola dos sonhos, tal conhecimento precisaria crescer tomando como ponto de partida as experiências vividas pelas crianças que a constitui enquanto escola.

Está dado que nenhum de nós é encerrado dentro de si mesmo. Paulo Freire (2019) já nos apontou tal reflexão ao informar que é justamente “na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente”, e, desta forma, a educabilidade estaria gestada na consciência de tal inconclusão. (FREIRE, 2019, p. 57). Segundo o pensamento heideggeriano (2015), até o que denominamos sujeito é forjado, constituído, nas relações que entretemos enquanto humanas/os, sendo necessário repensar constantemente

o real dentro de nós e não subjugar a realidade – no sentido de ser senhora/or dela – mas de pastoreá-la, de cuidar dela, de estabelecer com tal realidade relações éticas; uma vez que já compreendemos que estamos jogadas/os no mundo com possibilidades infinitas, no entanto, com uma existência limitada pelos contextos dos quais fazemos e somos parte.

Para Heidegger (2015, p. 79), “é na presença que se há de encontrar o horizonte para a compreensão e possível interpretação do ser”, portanto, estamos diante de um fenômeno de unidade com o mundo e da impossibilidade de dissolver tal unidade em distintos elementos fragmentados. E, mesmo entendendo este “ser-no-mundo” como uma constituição obrigatória da presença, tal entendimento não será, jamais, suficiente para determinar completamente o seu ser, sua existência. (HEIDEGGER, 2015, p. 99).

É a esta constante busca que a escola precisa se conectar, cabendo à educação conectar educandas/os e educadoras/es com a realidade, com suas existências, e imprimindo às suas vidas, assim, o sentido e a capacidade de transformá-las rumo à criação de bases civilizatórias pautadas no amor e na justiça social; posto que “Uma educação crítica e participativa é capaz de reproduzir as bases materiais e espirituais de uma sociedade alicerçada na solidariedade”. Desse modo, tal ideal crítico e participativo só poderia ser desenvolvido em harmonia com os processos reais de emancipação em curso e junto às reflexões teóricas fundamentais desse processo. (BETTO, 2018, p. 94)

Ao passo que sonhamos, não podemos desprezar a realidade que nos cerca e desconsiderar a proposta político-pedagógica das políticas públicas educacionais brasileiras enquanto “estratégias de ação do poder público” que deveriam ser alvo prioritário do interesse popular, já que estão intrinsecamente relacionadas a ações que resultarão em impactos diretos e indiretos sobre a vida de cada cidadã e cidadão. (ANDRADE; BARBOSA, 2017, p. 173). É esse pressuposto que entendemos como fundamento da educação enquanto política pública, no entanto, por vezes desvirtuados para atender aos interesses hegemônicos vigentes, estes, no geral, avessos às demandas sociais.

Para tais autoras/es, as transformações no mercado de trabalho estão direta ou indiretamente associadas às mudanças no perfil da mão de obra, o que acaba por interferir na educação como um todo e em sua relação com o desenvolvimento do país (ANDRADE; BARBOSA, 2017), visto que “a sociedade ocidental, transformada pela revolução industrial e pelo capitalismo, se desenvolveu e fez do trabalho sua principal mercadoria e o mecanismo de geração de valor e de alavanca para o processo de acumulação capitalista.” (CARDOSO, 2011, p. 266). Assim sendo, não podemos considerar a educação fora de sua inevitável discussão histórico-teórico-metodológica.

Urge compreender as pessoas enquanto entes sociais, e, portanto, dependentes de um processo de desenvolvimento que se dá “dentro de um contexto social e histórico”, considerando, por exemplo, que crianças pobres têm maior probabilidade de ter sua saúde prejudicada em decorrência do contexto de pobreza no qual estão inseridas. (PAPALIA; FELDMAN, 2013). O que não nos deixa esquecer dos ensinamentos de Miguel Arroyo (2014) ao abordar a inexistência de neutralidade na educação, dado que ocultar ou negar a centralidade dos diferentes contextos humanos existentes na engrenagem da nossa história é empobrecê-la e empobrecer o pensamento e as políticas e diretrizes educacionais, posto que o primeiro direito ao conhecimento é o direito a saber-se.

Arroyo reconhece que, assim como na sociedade, as diferenças e as desigualdades também estão no sistema escolar, e tentar ocultá-las ou fingir que elas não existem configura “ingenuidade analítica e política”, porque educandas/os são pessoas diferentes feitas desiguais e que carregam consigo tais diferenças/desigualdades para dentro das escolas e salas de aula, portanto, não podemos sucumbir e pensá-las enquanto entes genéricos ou apartados de seus respectivos contextos. (ARROYO, 2014, p. 236)

O que nos obriga a entender a nossa posição enquanto sociedade, ou, melhor dizendo, enquanto sociedade à margem do capitalismo global. Para tanto, é imprescindível entendermos que a estrutura capitalista na qual vivemos engloba o centro e a periferia; do centro, fazem parte as nações que exercem o controle do processo de inovação tecnológica, da moeda e finanças internacionalizadas fruto do poder industrial e financeiro, e do poder político-militar;

enquanto que à periferia, produto da relação de subordinação gerada pelo centro, resta um sistema produtivo dependente baseado na instabilidade monetária e financeira e na subordinação político-militar. (MELLO, 1997)

É nessa periferia, lugar que nos coube enquanto país, que acontecem intensas disputas capitaneadas pelos países do centro para que os mercados internos se abram à livre concorrência e à frenética aplicação de capitais produtivos e especulativos, estando tais periferias competindo entre si para atrair multinacionais e oferecendo mão de obra barata a quem interessar (MELLO, 1997). Infelizmente, é neste contexto sociopolítico econômico que nossas crianças e adolescentes encontram-se inseridas/os; um contexto no qual, para atender à sanha dos interesses capitais do centro, surge o discurso redentor da educação que carrega consigo as marcas da racionalidade científica que responde ao pragmatismo requerido pelas classes dominantes para conseguirem se manter enquanto tais, desta maneira,

Elevando ao máximo os valores da meritocracia, a escola é declarada como o meio a partir do qual a criança pobre poderá se “instrumentalizar” (marca da educação tecnocrática) para ser um adulto bem sucedido no mercado de trabalho... Para tanto, acompanhando essa visão futurista de sociedade, o aluno deve apreender também as novas condutas que regularão a vida em grupo, que mediarão conflitos inexoráveis numa sociedade heterogênea e que lhe proporcionarão o *modus operandi* para a defesa de seus direitos de cidadão. (...) As últimas novidades em administração são transplantadas para o ambiente escolar, otimizando assim a produção de mentes prontas para os desafios da modernidade. Sólidas e conceituadas metodologias de ensino são adotadas pela escola pública, consistentemente baseadas nas mais recentes pesquisas psicológicas e suprimindo definitivamente a falta de compreensão que se tinha dos processos internos de aprendizagem. Estaria assim resolvido o problema da educação, que seria de ordem técnica... (ROMAN, 1999, p. 180-181)

A partir de tal discurso, percebe-se uma maquiagem democrática aliada a um projeto de educação submisso às leis do livre e voraz mercado, que consegue atrair e ludibriar número substancial de pessoas (ROMAN, 1999). Daí a necessidade de estarmos preparadas/os para criticá-lo e combatê-lo diária e diuturnamente dentro de nossas casas e das instituições da qual somos parte; tendo em vista que, apesar de muitas de nossas propostas curriculares estarem textualmente comprometidas com a ideia de uma formação omnilateral baseada na socialização e na produção das condições gerais para uma existência harmônica e pacífica, na prática, tal ideário não se configura e seguimos a educar para a competição, reproduzindo, mais uma vez, a lógica presunçosa do mercado.

É diante da urgente necessidade de se considerar contextos, que, enquanto sociedade e profissionais da educação, não podemos nos centrar apenas nas desigualdades intraescolares, dado ser imprescindível nos conectarmos aos contextos sócio-político-econômico-culturais que produzem tais desigualdades e àquelas que estão para além dos muros da escola; do contrário, estaríamos a propor ou fazer uma análise empobrecida e vexatória de nossa própria vivência, uma vez que a escola faz parte desse tecido social atravessado pela política, pela economia e pela cultura vigentes e hegemônicas.

Portanto, combater o reducionismo didático e a fragmentação do conhecimento, dos conceitos referentes a ensino e aprendizagem representa o grande desafio do nosso tempo, pois significa compreender a dinâmica operacional complexa e interdependente do processo educacional. Para Maria Cândida Moraes (2019), tanto o formalismo técnico objetivista pautado pelos conteúdos e técnicas e com foco reduzido à eficiência e eficácia, quanto o formalismo subjetivista pautado no desenvolvimento de habilidades e competências, apresentam-se apartados dos contextos sociais e culturais e, portanto, em constante confronto com a didática

histórico-crítica; desta maneira, desprivilegiando as dimensões sociopolíticas das práticas pedagógicas e mantendo a separação entre “escola e sociedade, teoria e prática, forma e conteúdo”. (MORAES, 2019, p. 142)

Conforme já nos ensinou Edgar Morin (2010, p. 62) num de seus textos que à luz do ano 2021 beira uma profecia, “devemos resistir às extraordinárias forças de regressão e de morte. Em todas as hipóteses, devemos resistir. Frear a morte é resistir. Lutar contra a barbárie, é resistir”. Nesse contexto, o autor apresenta o futuro como uma resplandecente marcha frente às ameaças de aniquilamento que nos assolam, e vai além: comunica que, de maneira ainda mais ampla do que foi dito até então,

devemos sem cessar e a partir de agora resistir à mentira, ao erro, à salvação, à resignação, à ideologia, à tecnocracia, à burocracia, à dominação, à exploração, à crueldade. Mais ainda, devemos nos preparar para novas opressões, isto é, novas resistências. (MORIN, 2010, p. 62)

Segundo as ideias do autor, a resistência e a revolução apresentadas passam pela construção de “núcleos de resistência de toda cultura”; construção de “texturas embrionárias de novas relações sociais e de uma vida diferente”; e construção de “ilhas de pesquisa” onde dispenderíamos esforços para elaborar princípios epistemológicos que não sejam nem mutilados nem mutilantes, e que visem a compreensão do mundo que nos cerca e no qual estamos inseridas/os, do nosso tempo, e de nós mesmas/os. (MORIN, 2010, p. 63).

Pensamos que a escola é o logradouro que arregimenta seres cognoscentes a pensar planetariamente o mundo e as reverberações das ações humanas sobre ele. E para subsidiar tal modelo de escola, entendemos que será necessário à educação um agir complexo, democrático, inclusivo e criativo. Uma escola criativa para os nossos tempos

Para Morin (2005), a maior tragédia de nossos tempos é a manutenção da escola tradicional, que de mãos dadas com a ciência clássica dia após dia tenta diluir a complexidade inerente aos processos humanos e à natureza. Este modelo permanece vivo graças à respiração assistida que recebe diariamente do sistema político que o mantém, apesar das constantes críticas que convocam à implosão desse modelo escolar vigente por educadores contemporâneos (MORIN, 2005; PEREIRA FILHO, 2019; ALVES, 2015; MORAES, 2004; TORRE, 2012; SUANNO, J.H; 2016; FREIRE, 2018; MORÁN, 2014).

A escola do século XXI tem sido intimada a intervir de modo complexo no que tange a formação humana, que trás em seu bojo um rebaixamento simplificado da realidade. A escola criativa é um percurso a seguir em busca de produzir na escola um lugar de “ciência com consciência” (MORIN, 2005, p. 10). A escola criativa faz enfrentamento ao declínio ético dos nossos tempos.

Como nos ensina Saturnino de la Torre (2012), a criatividade não é privilégio de artistas, poetas, inventores. Ser criativa ou criativo, é privilégio do ser humano, possivelmente, constitui-se numa característica de várias espécies e seres. Ser criativo é ontológico, é da condição humana e para além dela. Nascermos com potência criativa, até como uma necessidade de sobrevivência da espécie, contudo, no decorrer da vida, muitas castrações ocorrem de modos negativos e amputam tal criatividade.

As crianças, por sua natureza, são curiosas, inquietas e criativas; o que ocorre independente de elas terem algum tipo de deficiência ou não. Podemos dizer, portanto, que os desdobramentos existenciais do ser humano são ciclos criativos e regenerativos. Trata-se de processos sistêmicos que não se fecham em si mesmos, em uma suposta interioridade. Ao mesmo tempo que não são meros produtos de estimulação ambiental, ou de sua exterioridade. O mais coerente é compreender a criatividade dentro de uma sistêmica “auto-eco-organizadora”. Melhor dizendo, dentro de uma perspectiva em que sujeito e meio se nutrem, retroalimentam-se.

Esta perspectiva afasta a criatividade de intenções reducionistas, a fim de manter-se o respeito por sua complexidade, em uma tessitura infinita e linda, ecologizante. E mais ainda, no âmbito científico, situa-se a criatividade como uma concepção transdisciplinar, que não pode se tornar propriedade de campos disciplinares isolados. Para Torre (2012, p.19) “a criati-

vidade é um fenômeno que se move entre os atributos pessoais e as exigências sociais, porque em último caso, é a sociedade que promove e sanciona o valor ou a relevância das atividades criativas”.

Toda usurpação da criatividade, como a neoliberal que a transforma em produto mercadológico, ou o psicologismo, o cognitivismo e concepções puramente neuropsicológicas, que não privilegiam a dimensão histórica, cultural e existencial do humano, ou certas psicologias organizacionais e positivas que se restringem ao treinamento motivacional, ou quaisquer outras formas de usurpação, são nocivas à uma compreensão transdisciplinar que respeita sua complexidade.

Assim, torna-se legítimo e necessário o cultivo de âmbitos educativos criativos. É isso que se propôs Saturnino De La Torre quando publicou em 2012 o original deste livro em espanhol. Como disse o autor, na introdução da primeira edição, a obra trata de contribuir para criar um clima de mudança, de transformação das instituições educativas, na direção de abordagens e práticas mais inovadoras e criativas. Para tanto, é importante o reconhecimento de comunidades educativas abertas à mudança. A criatividade enquanto conceito surge para apontar caminhos possíveis de transformação na forma de funcionar das instituições educativas. Enquanto bússola da prática educativa, a criatividade visa a transformação institucional, já que a educação é a peça-chave no caminho para uma sociedade mais justa, tolerante e solidária; com o objetivo de construir organizações mais abertas, compreensivas, transformadoras e inclusivas.

A escola como *lócus* da inclusão

A escola é o lugar de formação social onde o desenvolvimento humano ocorre permeado pelas relações sociais existentes, abre espaço para a inclusão. Isso, quando essas relações se encontram atreladas à criatividade como uma concepção transdisciplinar, dentro de uma forma sistêmica de regulação “auto-eco-organizadora” enfatizada por Morin (2015).

A inclusão, segundo Orrú (2017), não se limita a conhecimentos escolares, ela requer espaços de aprendizagens plurais onde o processo de desenvolvimento da aprendizagem é constituído pelos próprios sujeitos cognoscentes. A inclusão “colabora para a constituição de pessoas mais humanizadas, mais solidárias, mais colaborativas” (ORRÚ, 2017, p. 67).

Nesse sentido, a inclusão é de natureza complexa e, compreende uma reação aos valores da sociedade dominante, na qual, propõe um tempo de aprender subjetivo que reúne presente, passado e futuro, sendo uma aprendizagem não linear, que parte dos aprendizes, das suas relações consigo mesmos, do ambiente natural e social, onde tudo e todos, parte e todo estão conectados.

Segundo Cunha (1986), a palavra inclusão vem do latim, do verbo *includere*, sendo a junção do prefixo *in* (dentro) com o verbo *cludere* (encerrar, fechar, enclausurar) e significa colocar algo ou alguém dentro de outro espaço, entrar em um lugar que está fechado. Como destaca Orrú (2017, p. 66) “a inclusão se faz presente no território dos incluídos pelo grito dos excluídos. Ela rema contra a maré das leis da natureza da sociedade global”.

Muitas pesquisas científicas discutem o termo inclusão em torno da pessoa com deficiência, público necessário da educação especial, devido às inúmeras barreiras que gera injustiça social, vulnerabilidade. Todavia, é importante salientar que quando falamos de inclusão, estamos nos referindo à inclusão de todos os sujeitos, seja mulher, negro, camponês, pessoas LGBTQI+, pessoa com deficiência (ALVES; PEREIRA FILHO; LEITE, 2019).

A inclusão, de acordo com Freire (2008) e Alves, Pereira Filho e Leite (2019), deve ser uma prática social, presente desde os espaços físicos, até na atitude e na forma de perceber o mundo, os outros e a si mesmo, compreendendo que a diversidade de identidade e a diferença são uma vantagem, pois, favorecem relações de solidariedade, compreensão, escuta sensível, diálogo, colaboração, resiliência, tenacidade a partir de novos ciclos criativos e autorregenerativos. Por isso é necessário pensar uma educação que inclua todas/os/es (ALVES, 2016).

Como aponta Mantoan (2019), a diferença é uma noção de fundo da inclusão, na qual, somos todos diferentes, somos seres singulares que não se repetem, “nos constituímos em um devir, em um vir a ser, cuja diferenciação se prolifera, se multiplica, é ilimitada” (MANTOAN,

2019, p.39). Igualmente, a inclusão abre outra possibilidade de existir para todas/os/es na escola e na vida social (Idem).

Em um contexto escolar inclusivo para Orrú (2017) e Mantoan (2019) não há hierarquização dos conhecimentos, nem dos sujeitos. Porém, há sim a combinação dos diversos conhecimentos existentes nos espaços formais e informais, do campo real e virtual, onde todos aprendem, compartilham, são ao mesmo tempo mestras/es e aprendizes que passam por transformações continuamente.

Nesse sentido, a inclusão é legitimada com teias de relações combinando diversos domínios do conhecimento, que demandam estratégias criativas com reinvenção de metodologias permeadas por convivências humanas e humanizadoras (ALVES, 2016; ORRÚ, 2017).

Assim, cabe-nos pensar na escola como lugar de formação social envolto nas relações; sendo inclusiva, demanda a re-invenção de metodologias, estando presente a criatividade, e compreende um projeto ambicioso, mas possível.

O campo e as emergentes reflexões

Caracterização do campo de pesquisa: O Projeto Âncora nasceu no dia 23 de setembro de 1995 configurado como uma fundação do que atua no âmbito da proteção integral nos direitos à criança, ao adolescente e ao idoso. Constitui-se juridicamente enquanto uma Associação Civil de Assistência Social, pertencente ao terceiro setor. Assim, suas ações são de natureza não-governamental, e sem fins econômicos ou lucrativos, mantida através de doações, convênios e incentivos fiscais.

A instituição tem como objetivo ser um espaço educativo para crianças, adolescentes e idosos vivenciarem experiências capazes de contribuir em sua formação humana, comunitária e cognoscente.

O Projeto Âncora, até o momento da pesquisa, início de 2020, havia beneficiado diretamente mais de seis mil crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social na região de Cotia, Carapicuíba, São Paulo, Embu das Artes e Osasco. Essas comunidades abrangem a periferia destes cinco municípios, já que estão localizados próximos de suas divisas. Ocupa uma área arborizada em torno de doze mil metros quadrados, com quadra, pista de skate, vários prédios com salas amplas e biblioteca com mais de 10 mil títulos.

No que concerne à Escola, o Projeto Âncora atende diretamente a cento e oitenta crianças integralmente. Para a efetivação da matrícula, faz-se necessário que a família atenda ao perfil socioeconômico estabelecido, que consiste em possuir renda bruta familiar inferior a três salários-mínimos, residência da/o estudante num raio de 3km do Projeto e inscrição no serviço de assistência social.

A proposta pedagógica é multirreferencial e fundamentada num aprendizado autoral, autônomo partindo das áreas de interesse dos estudantes e quebrando antigos conceitos da educação tradicional, cujos fundamentos são do século XIX, aplicados por educadores do século XX para educandos do século XXI. São ofertados o Ensino Infantil, Fundamental I e II, e contam com o Ensino Médio já autorizado pelos órgãos governamentais competentes. Para além de um currículo formal, o Projeto oferece aulas de circo, esportes, skate, artes, kart, xadrez, música, natação, mosaico, teatro, culinária, fotografia entre outros.

Objetivos norteadores do projeto Âncora: Os objetivos que delineiam as ações do Âncora os mobilizam a: compreender e transformar a realidade da comunidade atendida; educar crianças, jovens e idosos para a cidadania ativa; oferecer experiências educacionais, culturais, artísticas, esportivas, ecológicas e de lazer; buscar a excelência no âmbito da educação e do atendimento social com crianças, adolescentes e familiares; inspirar instituições para que encontrem sua maneira de promover a transformação educacional.

Explorando o campo de pesquisa: O contato com o campo de pesquisa deu-se após contato telefônico e agendamento prévio da visita para explorar o objeto em investigação. Na oportunidade foi convencionada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE no intuito de cumprir com as recomendações da ética em pesquisa. A visita ao campo de pesquisa deu-se no período matutino, onde as/os pesquisadoras/es foram recepcionadas/

os pela coordenação da instituição e pelas duas crianças que terão aqui seus nomes substituídos por nomes fictícios, a fim de preservar suas identidades. Assim, nomeadas de Marcela (11 anos) e Rosa (9 anos), estas crianças foram responsáveis por nos acompanhar durante toda a visita.

Em total imersão ao campo de pesquisa, constatamos que o que habitualmente chamamos de professoras/res, no espaço do Âncora estes indivíduos são nomeados de tutoras/res e que as crianças são protagonistas ativas do que querem e gostam de estudar. Cotidianamente, ao chegar na escola, as crianças realizam a rotina do dia, que estabeleceram anteriormente juntamente com as/os tutoras/res. Na convivência no espaço físico, a exemplo do refeitório, identificamos que se trata de um espaço comum a todas/os, tanto para crianças quanto para as/os tutoras/res e a diretoria. Os atores que atuam no Âncora se alimentam no seu tempo e não num tempo previamente estipulado. Os espaços de aprendizagem em geral são silenciosos, mas não penosos. As reuniões são realizadas no formato de assembleia e todas as crianças participam ativamente das discussões.

Análise dos dados: Ao nos depararmos com a configuração da relação professora/or-aluna/o no que concerne ao estabelecimento das tutorias na produção adotado pelo Âncora. Temos então a descentralização do professor que transmite o conhecimento de forma verticalizada e bancária, para um docente que constrói junto o conhecimento com o estudante de forma horizontalizada (FREIRE, 1974). A partir de Torre (2012), podemos afirmar que nesse cenário a/o tutora/or é profissional criativo que possibilita novos horizontes e níveis de realidade, capacidade de inovar, cultivar aspectos emocionais, bem como promover a autonomia dos sujeitos. A transdisciplinaridade vislumbra uma religação dos saberes, possibilita ao docente empreender movimentos que considerem o sujeito como um ser multidimensional (NICOLESCU, 2009). Nesse sentido, quando a criatividade está inserida na prática pedagógica do professor, se amplia o leque de possibilidades na vida de seus alunos, visto que nesse contexto são consideradas as várias dimensões da existência humana como emoções, pensamentos, sentimentos, empatia etc.

Ao participar dialogicamente na decisão do que vai estudar e de quais atividades participará, o estudante ocupa lugar ativo, há produção de curiosidade epistemológica (FREIRE, 2019). E o currículo, enquanto projeto para o desenvolvimento de um processo formativo se torna flexível, é adaptado, com vistas aos processos inclusivos e a acolher a diferença. Trata-se de um instrumento multifacetado com vistas à teoria e à prática (MORAES, 2008; ZWIEREWICZ; TORRE, 2009; TORRE; PUJOL, 2007).

Certamente, podemos considerar o Projeto Âncora como uma escola com práticas de aprendizagem integradoras, inovadoras, inclusivas (ALVES, 2009) e criativas (TORRE; PUJOL, 2007). No Âncora, mesmo não tendo toda sua estrutura acessível, nenhuma criança ou adulta/o deixa de ser incluída em todos seus aspectos pertinentes à inclusão, espacial, legal, social, étnico, gênero, cultural e atitudinal. Podemos asseverar que o Âncora promove a inclusão já que “esta se inicia para além dos eixos legais, e das intervenções arquitetônicas, é anterior a esse mundo concreto, legal” (PEREIRA FILHO, 2019, p. 41). Destacamos que não consideramos esses fatores menores, é indispensável a regência da lei e as edificações. Mas a verdadeira inclusão está no reconhecimento da existência do outro, esse é lugar impalpável, demarca onde inicia-se genuinamente (ALVES, 2009; TORRE; PUJOL, 2007; SUANNO, J.H, 2016; PEREIRA FILHO, 2019; ORRÚ 2017; MANTOAN, 2019).

Os valores que norteiam a prática pedagógica e as relações do Âncora são, por si só, valores inclusivos e criativos. Percebemos categorias análogas à Criatividade, como: uma Liderança estimuladora e criativa, Professoras/es criativas/os, Cultura inovadora, Visão transdisciplinar e transformadora, Metodologia inovadora e valorização das/os humanas/os (TORRE, 2012; SUANO J. H; 2013).

Há vivacidade no espaço educacional, a autonomia das crianças e seu protagonismo transbordam e envolve a comunidade no entorno do processo de formação humana de seus indivíduos. Assim, podemos inferir que é um espaço dialógico que produz curiosidade epistemológica (FREIRE, 2019). O cotidiano comunitário em que o Âncora está inserido é pauta da vivência escolar os problemas de cada bairro circuvizinho é vivenciado e discutido cotidianamente no currículo, produzindo discussões e de aprendizados significativos. Pensamos a partir

disso numa perspectiva diversificada do currículo. Tal perspectiva coaduna com a Educação como prática de Liberdade, onde Freire (1967) nos aponta para uma educação que produza tomada de consciência numa alfabetização intrínseca à democratização da cultura, promovendo a elevação das consciências

Considerações Finais

A escola é e deveria sempre ser, espaço de autoria, espaço de criar, de criarte, de sentir e pensar, de recriar, de semear, de nutrir e crescer, de ser si mesmo. É na escola criativa, inclusiva, libertadora, reflexiva, crítica, que fazemos semeios, adubamos sonhos e nos nutrimos das colheitas, vivemos as colheitas e, em uma tessitura, apresentamos os frutos.

É na escola criativa que compreendemos que, com a consciência das potências e dos passos possíveis dados por cada escola, por cada escolha, que cada uma/um pode iniciar uma obra de Arte.

Destarte, na vida, o sujeito traz consigo os componentes necessários para a criação, transformação, transbordando-se, e, quando conscientes das novas rotas possíveis, percebemos junto com os sujeitos autores, quais são as ferramentas necessárias para outros níveis de evolução, aprendizagem e crescimento. Percebendo com mais clareza, olhamos as belezas do jardim, e, enquanto sujeitos aprendentes, valorizamos e seguimos promovendo a “construção de saberes” (MORIN, 2005).

Então, conscientes de nossos valores, reconhecemos os valores e os caminhos das/os outras/os como legítimas/os outras/os e, em um movimento ecologizante, construímos e permitimos novas possibilidades de construção social e cultural. Abrindo espaços dentro de nós mesmas/os, fortalecemo-nos criativamente.-Chegamos ao tempo de reestruturação e reconstrução do contexto escolar criativo estreitamente relacionado e atento às emergências de uma sociedade planetária. Sendo uma escola para formação social permeada pela criatividade e baseada nos princípios da inclusão, cujos sujeitos cognoscentes são protagonistas no processo de desenvolvimento da aprendizagem.

A escola relacionada à vida das/os viventes, que considera as diversas relações sociais e naturais, transmite os princípios pelos quais a própria vida aprende e ensina a sobreviver e a evoluir em cada e para cada tipo de ser. Pois, segundo Alves (2009, p.77), a educação para o ser humano “se instala dentro de um domínio propriamente humano de trocas: de símbolos, intenções, padrões de cultura e relações de poder”.

Contudo, o desenvolvimento de uma escola para a formação social demanda subsídio do Estado. E, a ausência desse subsídio tem impossibilitado em alguns contextos sociais essa nova forma de conceber a educação escolar permeada pelas relações entre os sujeitos, a sociedade e a natureza, assim como, a garantia da inclusão e do desenvolvimento da criatividade. Isso acontece porque o Estado tem se eximido de suas responsabilidades na efetivação dos processos de ensino, ficando apenas no campo do discurso sobre a educação, subvertendo as relações para desviar a atenção da sociedade e culpabilizando o campo pedagógico e a atuação das/os professoras/es.

Porém, essa inversão do discurso que coloca toda responsabilidade no campo pedagógico gera uma crise que possibilita uma reação compreendida em novas práticas, novos olhares, novas metodologias criativas envolta dos sujeitos e suas relações, considerando a dimensão política.

As escolas criativas, para além dos conteúdos e conhecimentos científicos, fazem longos percursos de polinização, de criação, fecundadas pelo diálogo, sorrisos, escutas, toques suaves na alma fortalecida pelo acolhimento e pela crença da tessitura enquanto força tenaz.

Por toda a importância e potência que há na temática deste texto, esperamos que as ideias e propostas das/os grandes arquitetas/os da palavra, da poiésis e da vida sejam propuloras da ação criativa e sejam rizomáticas de uma cidadania planetária, sendo a escola o lócus de criação, inclusão e tessituras. Uma escola inventada por todas/os e para todas/os.

Referências

ALVES, M. D. Cenários e estratégias de aprendizagem integradoras: a complexidade e transdisciplinaridade legitimando a diversidade e o “habitar humano”. **Revista Terceiro Incluído**, v.5, n.1, Jan./Jun., 2015, p. 315-338.

ALVES, M. D. F. **Práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas: autoconhecimento e motivação**. Rio de Janeiro, Wak ed., 2016.

ALVES, M. D. F.; PEREIRA FILHO, A. D.; LEITE, T. Breve discussão sobre a história da inclusão no Brasil à luz da complexidade. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, v. 4, p. 71-86, 2019.

ALVES, R. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 13ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

ANDRIADE, E. L. de; BARBOSA, N. B. Políticas Públicas de Educação Profissional e a Inserção de Egressos no Mercado de Trabalho | Public policies of professional education and the insertion of demands in the labor market. **Trabalho & Educação**, v. 26, n. 2, p. 171-187, 2017.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BETTO, F. **Por uma educação crítica e participativa**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Anfitheatro, 2008.

CARDOSO, L. A. A categoria trabalho no capitalismo contemporâneo. **Tempo Social**, v. 23, n. 2, p. 265-295, 2011.

CAPRA, F.. **A teia da vida: Uma compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: editora primeira edição 1999.

CUNHA, José. Geraldo. **Dicionário etimológico da nova fronteira de língua portuguesa**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 59ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo. Paz e Terra, 2019. 143 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, S. Um olhar sobre a inclusão. **Revista de Educação**, vol.16, n. 01, 2008.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2012.

MATURANA, H., YANEZ, X. D. **Habitar humano em seis Ensaios de biologia-cultural**. São Paulo: Palas Athena, 2009.

MANTOAN, M.T. E. (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MANTOAN, M. T. E. Sobre diferença, deficiência e escola inclusiva: deslocamentos de senti-

dos e proposições. In: ORRÚ, S. E.; BOCCIOLESI, E. (Orgs.). **Educar para transformar o mundo: inovação e diferença por uma educação de todos e para todos**. Campinas, SP: Librum Editora, 2019.

MELLO, J. M. C. A contra-revolução liberal-conservadora e a tradição crítica latino-americana. Um prólogo em homenagem a Celso Furtado. **Economia e Sociedade**, v. 6, n. 2, p. 159-164, 1997.

MORAES, C. **Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI**. São Paulo: Vozes, 2004.

MORAES, M. C. **Saberes para uma cidadania planetária: homenagem a Edgar Morin**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. , v. 1, p. 1-25, 2014.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 21ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand, 2015.

MORIN, E. **O método 2: a vida da vida**. 5. ed., Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, E. **Para onde vai o mundo?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MORIN, E., 1921-M85c **Ciência com consciência** / Edgar Morin; tradução de Maria 8'1 ed. D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. - Ed. revista e modificada pelo autor - 8'' ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, Edgard. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

ORRÚ, S. E. **O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. 12ª edição. Porto Alegre: AMGH, 2013.

PEREIRA FILHO, A.D. **As múltiplas dimensões do fazer pedagógico criativo de uma escola alagoana: contribuições no sentido de um ambiente inclusivo**. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, p. 149, 2019.

RIBEIRO, S. L. Espaço escolar: um elemento (in) visível no currículo. **Sitientibus**, Feira de Santana v.31, p. 103-18., 2004.

ROMAN, M. D. Neoliberalismo, política educacional e ideologia: as ilusões da neutralidade da pedagogia como técnica. **Psicologia USP**, v. 10, n. 2, p. 153-187, 1999.

SUANNO, J.H.. Por que uma escola criativa? **Polyphonia**. Goiânia, v27/1 p.81-97, jan.2016.

SAMPIERI, H; COLLADO, LUCIO, R. Baptista. **Metodología de la investigación**. México: McGraw-Hill, 2013.

TORRE, S; PUJOL, M.A. **Transdisciplinaridad y ecoformación**. Madrid: Universitas, 2007.

TORRE, S. **Instituciones Educativas Creativas. Instrumento para valorar el desarrollo creativo de las instituciones educativas (VADECRIE)**. Sitges: Editorial Círculo Rojo – Investigación, 2012.

YIN. R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Recebido em: 05 de abril de 2021.

Aceito em: 15 de abril de 2021.