

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

ADALBERTO DUARTE PEREIRA FILHO

**AS MÚLTIPLAS DIMENSÕES DO FAZER PEDAGÓGICO CRIATIVO DE UMA
ESCOLA ALAGOANA: CONTRIBUIÇÕES NO SENTIDO DA CONSTRUÇÃO DE
UM AMBIENTE INCLUSIVO**

Maceió - AL

2019

ADALBERTO DUARTE PEREIRA FILHO

**AS MÚLTIPLAS DIMENSÕES DO FAZER PEDAGÓGICO CRIATIVO DE UMA
ESCOLA ALAGOANA: CONTRIBUIÇÕES NO SENTIDO DA CONSTRUÇÃO DE
UM AMBIENTE INCLUSIVO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas – UFAL.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Dolores Fortes Alves

Maceió - AL

2019

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale – CRB4 - 661

P436m Pereira Filho, Adalberto Duarte.
As múltiplas dimensões do fazer pedagógico criativo de uma escola alagoana:
contribuições no sentido da construção de um ambiente inclusivo. / Adalberto Duarte
Pereira Filho. – 2019.

148 f. : il.

Orientadora: Maria Dolores Fortes Alves.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro
de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2019.

Bibliografia: f. 123-130.

Apêndices: f. 131-135.

Anexos: f. 136-148.

1. Prática pedagógica. 2. Criatividade. 3. Transdisciplinaridade. 4. Ecoformação.
5. Professores - Formação. I. Título.

CDU: 371.133



Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

AS MÚLTIPLAS DIMENSÕES DO FAZER PEDAGÓGICO CRIATIVO DE UMA
ESCOLA ALAGOANA: contribuições no sentido da construção de um ambiente
inclusivo

ADALBERTO DUARTE PEREIRA FILHO

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de
Alagoas e aprovada em 23 de abril de 2019.

Banca Examinadora:

Prof. Dra. Maria Dolores Fortes Alves (PPGE/UFAL)
(Orientadora)

Prof. Dr. Jenner Barretto Bastos Filho (PPGECIM/UFAL)
(Examinador Interno)

Prof. Dr. João Henrique Suanno (PPGIELT/UEG)
(Examinador Externo)

Dedico este trabalho, às crianças e aos adolescentes que em minha caminhada, dividiram comigo suas histórias e tocaram a minha vida por terem sua inocência abreviada.

Decido ainda à Yasmin e Vinicius que me inspiram e me fazem acreditar no humano do humano.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Maria José e Adalberto Duarte por me oportunizarem a realização desse percurso.

Ao Ivandersom, meu companheiro por sonhar junto comigo e produzir outros rumos para a minha vida.

Ao Chico, por deitar ao lado do computador e me fazer companhia nos momentos solitários da escrita.

Aos professores, que contribuíram para o avanço deste trabalho ao comporem as bancas de qualificação e de defesa: Prof. Dr. João Henrique Suanno, Profa. Dra. Deise Juliana Francisco e Prof. Dr. Jenner Barretto Bastos Filho.

Ao Colégio Sol e Lua e aos professores participantes da pesquisa, que tornaram esse estudo possível.

Aos colegas do GPAII pelos momentos de troca e pelo café sempre quente nos momentos de acolhida.

Aos colegas do Toro – Escola de Psicanálise, pela compreensão nos momentos de ausência.

Aos companheiros de caminhada, Gabriela Moura, Idenise Naiara, Wilker Henrique e Ana Elisa.

Aos meus alunos e alunas do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca, Unidade Palmeira dos Índios, por me permitirem o lugar de troca e transmissão mútua.

À minha orientadora, profa. Dra. Maria Dolores Fortes Alves, pela confiança e credibilidade depositados, e pela forma leve e amorosa com que conduziu esse percurso.

“Acreditamos na utopia, porque a realidade nos parece impossível...”

(autor desconhecido)

RESUMO

Essa pesquisa investigou as contribuições das práticas pedagógicas criativas para a inclusão escolar. Teve por objetivo geral evidenciar os movimentos criativos da escola para a construção de um ambiente inclusivo. De modo específico, esse estudo objetivou: (a) compreender as contribuições da complexidade, da transdisciplinaridade e da ecoformação para a construção de escolas criativas; (b) identificar as múltiplas dimensões da escola em que a criatividade precisa ser mobilizada no sentido de construir um ambiente escolar inclusivo; (c) analisar o quanto essas múltiplas dimensões, por meio das quais a criatividade se manifesta, contribuem para a construção de um ambiente inclusivo. Para dar conta desses objetivos, foi traçado um desenho metodológico de natureza quali-quantitativa. Pelas singularidades das práticas pedagógicas desenvolvidas, foi tomado como cenário da pesquisa o Colégio Sol e Lua e como sujeitos da pesquisa, os professores que nele atuavam. Nesse sentido, o estudo se configurou como do tipo estudo de caso único. As múltiplas dimensões por meio das quais a criatividade é mobilizada no sentido de fazer dessa instituição um ambiente inclusivo foram verificadas a partir do Instrumento para Valorar o Desenvolvimento de Instituições Educativas (VADECRIE). A aplicação desse instrumento aconteceu presencialmente e em formato impresso. Os cuidados éticos foram tomados. O projeto desta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas (CEP/UFAL) e em resposta recebemos sua aprovação por meio do parecer nº 3.183.06. O Colégio Sol e Lua conta com um corpo docente composto por 19 professores, dos quais 15 concordaram em participar desta pesquisa respondendo ao VADECRIE. Esse instrumento é composto por 10 categorias e cada categoria agrupa 10 questões. Cada questão deve ser respondida numa escala de 1 (um) a 10 (dez). 1 (um) significa o nível mais baixo de criatividade e o 10 (dez) o nível mais alto. Todas as 100 questões foram respondidas por esses 15 sujeitos e com isso retornaram 1500 respostas com diferentes graus de mensuração para os indicadores de criatividade elencados no VADECRIE. Esse volume de dados foi organizado em tabelas de frequência e gráficos do tipo pizza. O tratamento analítico se baseou nas medidas de tendência central da estatística descritiva, mais especificamente a moda. Além da análise estatística, os referenciais da complexidade, da transdisciplinaridade e da ecoformação, que foram basilares desta pesquisa, lançaram luzes a esses dados numéricos e nos permitiram enxergar para além das informações que as modas das respostas aos indicadores do VADECRIE nos permitiram. Como resultados dessas análises foi possível constatar a partir dos dados mensurados pelos professores do Colégio Sol e Lua, que essa escola demonstrou movimentos criativos no sentido da construção de um ambiente inclusivo. Esse dado pode ser constatado a partir dos percentuais das respostas dos profissionais que estão na linha de frente do fazer pedagógico. Estatisticamente, os indicadores de criatividade desta escola indicaram sua preocupação com a inclusão dos sujeitos. O olhar complexo, transdisciplinar e ecoformador presente nesta instituição, desde a proposta pedagógica até às práticas educativas, contribuiu sobremaneira para a manifestação desses resultados. No entanto, mesmo diante desses resultados, é imprescindível que as instituições que buscam, pela via da criatividade, a constituição de espaços inclusivos, jamais percam de vista a necessidade de valorizar individualmente das dimensões humanas do humano.

Palavras-chave: Criatividade, Complexidade, Ecoformação, Inclusão, Transdisciplinaridade.

ABSTRACT

This research investigated the contributions of creative pedagogical practices to school inclusion. It had as a general objective to highlight the creative movements of the school for the construction of an inclusive environment. Specifically, this study aimed to: (a) understand the contributions of complexity, transdisciplinarity and ecoformation for the construction of creative schools; (b) identify the multiple dimensions of the school in which creativity needs to be mobilized in order to build an inclusive school environment; (c) to analyze how these multiple dimensions, through which creativity manifests, contribute to the construction of an inclusive environment. To meet these objectives, a qualitative-quantitative methodological design was drawn. Due to the singularities of the pedagogical practices developed, the Sun and Moon School was taken as the research scenario and as subjects of the research, the teachers who worked in it. In this sense, the study was configured as a single case study type. The multiple dimensions through which creativity is mobilized to make this institution an inclusive environment have been verified from the Instrument for Valuing the Development of Educational Institutions (VADECRIE). The application of this instrument took place in person and in printed form. Ethical care has been taken. The research project was submitted to the Research Ethics Committee of the Federal University of Alagoas (CEP / UFAL) and in response we received its approval through opinion n° 3,183.06. The Colégio Sol e Lua has a faculty composed of 19 teachers, of whom 15 have agreed to participate in this research, responding to VADECRIE. This instrument is composed of 10 categories and each category comprises 10 questions. Each question should be answered on a scale of 1 (one) to 10 (ten). 1 (one) means the lowest level of creativity and 10 (ten) the highest level. All 100 questions were answered by these 15 subjects and with that returned 1500 responses with different degrees of measurement for the indicators of creativity listed in VADECRIE. This volume of data was organized into frequency tables and pie charts. The analytical treatment was based on the measures of central tendency of the descriptive statistic, more specifically the fashion. In addition to the statistical analysis, the references of complexity, transdisciplinarity and ecoformation, which were the basis of this research, shed light on these numerical data and allowed us to see beyond the information that the fashions of the responses to the VADECRIE indicators allowed us. As a result of these analyzes it was possible to verify from the data measured by the teachers of the Sun and Moon School that this school demonstrated creative movements towards the construction of an inclusive environment. This data can be verified from the percentage of the answers of the professionals who are in the front line of the pedagogic doing. Statistically, the indicators of creativity of this school indicated their concern with the inclusion of the subjects. The complex, transdisciplinary and ecoforming look present in this institution, from the pedagogical proposal to the educational practices, contributed greatly to the manifestation of these results. However, even in the face of these results, it is imperative that institutions that seek, through creativity, the constitution of inclusive spaces, never lose sight of the need to value individually the human dimensions of the human.

Key words: Creativity, Complexity, Eco-formation, Inclusion, Transdisciplinarity.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 COMPLEXIDADE, TRANSDISCIPLINARIDADE, ECOFORMAÇÃO E PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM INTEGRADORAS E INCLUSIVAS	22
2.1 Complexidade.....	22
2.2 Transdisciplinaridade.....	28
2.3 Ecoformação.....	31
2.4 Práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas	35
3 ESCOLAS CRIATIVAS E INCLUSÃO	44
3.1 Criatividade.....	44
3.2 Paradigma da complexidade e as escolas criativas.....	49
3.3 Reivindicar à Inclusão	53
3.4 Inclusão e cidadania.....	57
4 A DIMENSÃO HUMANA DOS SERES HUMANOS	63
4.1 O homem cosmológico.....	63
4.2 O homem biológico	66
4.3 O homem psicológico cognoscente.....	71
5 ANÁLISE E DISCURSÃO DOS DADOS	84
5.1. Liderança estimulante e criativa.....	85
5.2 Professorado criativo	89
5.3 Cultura inovadora.....	92
5.4 Criatividade como valor	95
5.5 Espírito empreendedor.....	99
5.6 Visão transdisciplinar e transformadora	101
5.7 Currículo polivalente	104

5.8 Metodologias e estratégias criativas	107
5.9 Avaliação formadora e transformadora	110
5.10 Valores Humanos.....	113
5.11 Uma visão geral acerca das respostas ao VADECRIE	116
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS	122
APÊNDICE	136
ANEXOS.....	141

1 INTRODUÇÃO

Em meu percurso escolar, muitas coisas me causavam estranheza. Em casa, costumava brincar com meus colegas de escolinha. Eu adorava brincar de escolinha com eles. No entanto, comecei a perceber que a escola da minha fantasia era bem diferente da escola real. A escola real na qual eu era aluno, ano após ano, me fazia entender que razão e emoção eram coisas que não podiam caminhar juntas. A escola se pautava por uma disciplina muito rígida. Era preciso estar em silêncio nas aulas. A professora exercia um olhar panóptico (FOUCAULT, 2015), a partir do qual a educação passava a ter um papel domesticador. A visão de educação escolar estava muito ligada à concepção tradicional de que o papel do professor é o de transmitir as informações e o papel do aluno era o de receber e reproduzir essas informações passivamente.

Se por um lado esse modelo de educação escolar frio era excludente e me fazia perceber que apenas um único tipo de sujeito tinha lugar na sociedade, por outro lado, em minha casa, eu aprendia que o acolhimento, o afeto, a fraternidade e a unidade na diversidade eram princípios que deveriam transcender qualquer barreira (MORIN, 2015). Em minha casa, meus pais geraram, conceberam e educaram três filhos consanguíneos e mais quatro filhos pela via do afeto. Nesse seio familiar acolhedor eu entendia que a educação era uma alternativa para a transformação de vidas e cada vez mais o contraste entre o tipo de educação que a escola praticava (onde somente a razão importava) e o tipo de educação que minha família praticava (onde existia um esforço para que os sujeitos fossem entendidos em sua inteireza) se aprofundava.

Passei a compreender que a fraternidade transcendia os laços consanguíneos e que era o afeto que nos unia (JERUSALINSKY, 2011). Me incomodava constatar que, na escola, essa dimensão que nos fazia humanos, não fosse valorizada. Essa concepção da vida me fez buscar, na idade adulta, uma prática profissional com forte identificação com o cuidado com o outro. Além da prática clínica, o curso de Psicologia abriu portas para que eu pudesse me engajar profissionalmente no trabalho com adolescentes infratores que tinham sido vítimas de todo tipo de exclusão e tendo sido violados pela sociedade, anacronicamente acabavam por violar as normas que essa mesma sociedade os impunha. Também tive a oportunidade de trabalhar como psicólogo em duas Organizações Não Governamentais (ONG) voltadas para o acolhimento de crianças e adolescentes violentados e/ou abandonados.

O trabalho com esses sujeitos me exigia um retorno às escolas. Como adulto, a impressão que tinha era a de que a concepção de educação das escolas não era em nada mais inclusiva do que fora há 20 anos atrás. O incômodo em ver a escola como um lugar onde somente as dimensões cognitiva e comportamental dos sujeitos eram valorizadas ressurgia e tomava novas proporções. Parecia que as demais dimensões humanas que fazem desses sujeitos humanos não importavam para essas instituições. Em consequência disso, sujeitos que haviam sido excluídos/destituídos da instituição familiar, eram também excluídos na/pela escola. Dentre os muitos casos impactantes que tive a oportunidade de acompanhar, um deles me tocou mais profundamente.

Ao assumir o desafio de trabalhar numa ONG que acolhia crianças e adolescentes abandonados/as, a equipe interdisciplinar composta pelo psicólogo, pela assistente social e pela pedagoga se tornava o grupo responsável pelo acompanhamento do desenvolvimento desses sujeitos, inclusive por seus desempenhos escolares. Em 2016 essa equipe interdisciplinar, da qual eu fazia parte enquanto psicólogo, foi requisitada, sucessivas vezes, para comparecer numa escola pública onde cerca de 50% das crianças acolhidas estudavam. No entanto, à exceção do primeiro convite, todos os demais chamados tiveram como mote nos advertir acerca do comportamento transgressor de uma criança de 10 anos de idade.

Na primeira das reuniões foi passada a informação de que a escola estava implantando a proposta de tempo integral e nesse sentido, exigia colaboração dos pais ou responsáveis na manutenção da disciplina (ONG, 2017). A escola mais uma vez esperava que as crianças, diferentes em seus percursos de vida, tivessem todas o mesmo comportamento dócil e passivo. Imperava a necessidade de que as crianças se comportassem obedecendo a um padrão único por meio do qual os gestores pudessem prever e controlar as posições e as velocidades desses sujeitos e assim determinar os rumos desse movimento. A equipe interdisciplinar da ONG foi chamada outras seis vezes por essa escola para comunicar a conduta transgressora dessa criança de 10 anos. Ao longo dessas reuniões a diretora desta escola me pressionava para que eu atestasse algum transtorno mental que justificasse o comportamento transgressor daquela criança. Esse fenômeno foi identificado na literatura como patologização da vida, que pode ser entendido como ato de transformar características afetivas e comportamentais em doença e ou desordem (CANGUILHEM, 2009).

A exemplo do que a diretora estava chamando de comportamento transgressor é possível destacar, o episódio “da quebra da lâmpada fluorescente” (ONG, 2017, p.38). O fato ocorrido aconteceu no horário do intervalo quando, essa criança, foco das reuniões, brincava com um peão e “este objeto dançante aos olhos do pequeno infante foi impulsionado pela

força e euforia da brincadeira e certamente destruiu uma das lâmpadas da escola” (idem, p. 39). Diferente das reuniões anteriores, a sexta e última reunião contou com a presença do conselho tutelar, do departamento jurídico e da coordenação de educação especial da Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED), a assistente social, dois representantes do segmento de pais do conselho escolar e a professora da sala de recursos da escola.

Contrariando o parecer da equipe interdisciplinar da ONG, que atestava que aquela criança não sofria de nenhuma psicopatologia, a diretora da escola conduziu a reunião solicitando a todos os segmentos presentes que dessem nome ao transtorno que a criança em tela possuía e informasse a terapêutica medicamentosa que deveria ser aplicada. Desta maneira a direção da escola transformara problemas de ordem psicossocial em demanda médica. Em discordância a tal postura, foram então apresentados aos presentes os resultados das sucessivas avaliações psicológicas e psiquiátrica as quais a criança havia sido submetida e que atestavam total ausência de psicopatologia. A equipe indisciplinar da ONG informou no relatório que “a escola entendia dessa forma por só conseguir enxergá-lo através das lentes do preconceito que marca a trajetória de crianças negras, pobres e que por terem sido abandonados/as por suas famílias conheceram a dura realidade das ruas” (ONG, 2017, p. 40). Verifica-se assim que, de forma consciente ou não, “sempre estamos ensinando a favor de alguma situação ou de alguém, contra alguma situação ou alguém” (ALVES, 2013, p. 175).

A reflexão sobre esse caso reascendeu em mim, o incômodo epistemológico (FREIRE, 2018) em compreender os mecanismos que faziam com que as escolas insistissem em negar os sujeitos em seus múltiplos aspectos: “razão, a emoção, a pulsão; incluindo o lúdico, o irracional e a poesia, enquanto expressões das emoções, sentimentos e intuições humanas” (ALVES; VIDINHA, 2016, p. 2). Esse incômodo me mobilizava a buscar entender por que esses sujeitos, já tão excluídos, eram vistos pela escola, que deveria ser um lugar de inclusão, sob uma ótica normalizadora perpassada por formas adoecidas descontextualizadas de suas histórias de vida (CANGUILHEM, 2009).

Contrariando a esse cenário, existia uma escola que contrastava com as demais. Nessa escola estava matriculado um dos adolescentes abrigados na ONG. Esse adolescente de fato sofria de uma patologia neurológica, uma deficiência intelectual. No entanto, tal diagnóstico não o impediu de ser visto nesta escola para além de sua patologia. Eu percebia que nesta escola esse adolescente conseguia avançar tanto do ponto de vista cognitivo, quanto em suas múltiplas dimensões enquanto sujeito. Esta escola sabia das condições desse adolescente e mesmo assim conseguia desenvolver práticas pedagógicas que contribuam efetivamente para

que aquele fosse um ambiente no qual esse sujeito se sentia incluído. Ele não era visto como um aluno deficiente. Era visto e tratado como um adolescente em meio a tantos outros, com limitações e potencialidades.

Em face do paradoxo que se apresentava entre uma escola que queria atestar a psicopatologia de uma criança que não a possuía e uma outra escola que tinha encontrado meios criativos para que um adolescente com deficiência intelectual fosse visto para além de suas limitações, me senti impelido a buscar dispositivos teóricos que me ajudassem a compreender o que diferenciava essas escolas. Diante dessa contradição, surgiu o problema dessa investigação: como práticas pedagógicas criativas podem contribuir para a inclusão escolar dos sujeitos compreendidos em suas múltiplas dimensões?

Para responder a essa questão busquei compreender a relação entre a criatividade e a construção de escolas inclusivas. Nesse percurso, conheci as obras da professora Dra. Maria Dolores Fortes Alves. Ao me apropriar e me identificar com suas produções, vislumbrei que poderíamos voar longe e juntos rumo à compreensão da relação entre a criatividade e a construção de ambientes escolares inclusivos (ALVES, 2008). A teoria da complexidade, os fundamentos da transdisciplinaridade e o paradigma ecossistêmico, apontados nas obras dessa pesquisadora se desvelavam aos meus olhos como os instrumentos que poderiam favorecer a compreensão e a construção de práticas inclusivas que enxergassem os sujeitos em suas múltiplas dimensões humanas.

Nesse sentido me submeti em 2017 ao processo de seleção para uma vaga no curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL). Em consequência da aprovação neste processo seletivo tive a oportunidade de me inteirar e integrar o Grupo de Pesquisa Prática de Aprendizagem Inovadoras e Inclusivas (GPAIL/UFAL) e a Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC) da Universidade de Barcelona. As produções do percurso no mestrado, e no interior do GPAIL, me impulsionaram a estabelecer interlocuções com outros sujeitos que também pesquisam acerca da inclusão na perspectiva da complexidade, da transdisciplinaridade e da ecoformação.

Assim, sob as coordenadas da minha orientadora, viajei para a cidade de Goiânia-GO para o I Fórum Nacional Escola de Educação Básica Para Todos. Esse evento foi realizado no período de 28 a 30 de setembro de 2017, no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada da Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG). Dentre as atividades desse evento, tive a oportunidade de participar do minicurso “RIEC: prática pedagógicas inovadoras” ministrado pelo Prof. Dr. João Henrique Suanno (UEG) e pela Profa. Dra Marilza Suanno (UFG). Nesse minicurso, pude vislumbrar experiências concretas de escolas criativas, amparadas na teoria

da complexidade, na transdisciplinaridade e na ecoformação, que conseguiram se constituir em ambientes inclusivos que enxergavam os sujeitos para além de suas dimensões cognitivas. Para Suanno J. H (2013), a escola criativa é por excelência inclusiva.

Em face das alternativas teóricas que me apropriava e do incômodo epistemológico que me mobilizava, emergiu o objetivo geral dessa pesquisa: evidenciar os movimentos criativos da escola para a construção de um ambiente inclusivo. De modo específico, esse estudo objetivou: (a) compreender as contribuições da complexidade, da transdisciplinaridade e da ecoformação para a construção de escolas criativas; (b) identificar as múltiplas dimensões da escola em que a criatividade precisa ser mobilizada no sentido de construir um ambiente escolar inclusivo; (c) analisar o quanto essas múltiplas dimensões, por meio das quais a criatividade se manifesta, contribuem para a construção de um ambiente inclusivo.

Diante desses objetivos, evidencia-se que esse é um estudo de natureza quanti-qualitativa. Segundo Sampieri, Collado e Lúccio (2013, p. 549), “a pesquisa quali-quanti tem por meta não substituir a pesquisa quantitativa nem a pesquisa qualitativa, mas utilizar os pontos fortes de ambos os tipos combinando-os e tentando minimizar seus potenciais pontos fracos”. Esse tipo de investigação combina elementos da pesquisa qualitativa com elementos da pesquisa quantitativa permitindo uma visão complexa do fenômeno. Esse tipo de investigação se caracteriza por “um conjunto de processos sistemáticos e críticos de pesquisa e implica a coleta e a análise de dados quantitativos e qualitativos, assim como sua integração e discussão conjunta” (idem, p.550).

Tendo em vista que essa investigação busca compreender “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), escolhemos como sujeitos da pesquisa os próprios professores da escola em que o adolescente abrigado na ONG, que sofria da deficiência intelectual estudava. A escolha desta escola como *lôcus* de pesquisa se justifica pelo fato de que ela nos chamou atenção pelas práticas criativas que eram desenvolvidas no sentido de construir uma escola inclusiva. Assim, percebemos que, com relação ao tipo de pesquisa, essa se caracteriza como um estudo de caso (YIN, 2005).

A escola em tela é o Colégio Sol e Lua, que fica situado na avenida General Luis de França Albuquerque, 2.500, Guaxuma, litoral norte de Maceió. Esse, surgiu com a proposta inicial de oferecer apoio pedagógico aos alunos cujas famílias tivessem dificuldade no acompanhamento das atividades e conteúdos ministrados em outras escolas. A origem do nome é motivada pela natureza que circunda a localidade litorânea. Com o amadurecimento da ideia original e com o crescimento da procura pelo serviço, a equipe da escola decidiu por

instituir juridicamente o espaço. Na década de 1990 foi inaugurado o Colégio Sol e Lua que inicialmente passou a funcionar com a Educação Infantil atendendo crianças na faixa etária de 3 a 6 anos. Atualmente o colégio oferece também o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Se propõe a promover uma educação inovadora através de práticas pedagógicas que permitam a reflexão-ação-reflexão, que oportunizem a aprendizagem significativa para formar cidadãos empreendedores, críticos, éticos, participativos e solidários, que aprendam a aprender, aprendam a ser e a conviver em sociedade (DELORS, 2012). Atualmente trabalha com um enfoque na educação socioemocional que consiste num processo através do qual os alunos aprendem, dentro do currículo escolar, a refletir, aplicar conhecimentos, atitudes e competências necessárias ao longo da vida.

As tabelas 1, 2, 3, 4, e 5 mostram a distribuição quantitativa de alunos e professores dessa instituição no ano de 2019, momento em que os dados empíricos dessa pesquisa foram coletados.

Tabela 1 – Quantitativo de alunos da educação infantil

Matutino	
Série/ ano (nome da turma)	Nº de alunos
Maternal (1 ano e 6 meses a 3 anos)	08
Jardim 1 (4 anos)	10
Vespertino	
Série/ ano (nome da turma)	Nº de alunos
Maternal (1 ano e 6 meses a 3 anos)	07
Jardim 2 (5 anos)	10

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Colégio Sol e Lua (2019).

Tabela 2 – Quantitativo de alunos do Ensino Fundamental 1

Matutino	
Série/ ano (nome da turma)	Série/ ano (nome da turma)
2º ano (7 anos)	08
3º ano (8 anos)	10
4º ano (9 anos)	15
5º ano (10 anos)	17
Vespertino	
Série/ ano (nome da turma)	Nº de alunos
1º ano (6 anos)	19
2º ano (7 anos)	10

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Colégio Sol e Lua (2019)

Tabela 3 – Quantitativo de alunos do Ensino Fundamental 2

Vespertino	
Série/ ano (nome da turma)	Série/ ano (nome da turma)
6º ano (11 anos)	24
7º ano (12 anos)	24
8º ano (13 anos)	10
9º ano (14 anos)	11

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Colégio Sol e Lua (2019)

Tabela 4 – Quantitativo de alunos do Ensino Médio

Matutino	
Série/ ano (nome da turma)	Série/ ano (nome da turma)
1ª Série (15 anos)	11
2ª Série (16 anos)	08

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Colégio Sol e Lua (2019)

Tabela 5 – Quantitativo de professores

Matutino/Vespertino	
Polivalentes	Por disciplina
09	13

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Colégio Sol e Lua (2019)

Para Ludke e André (1986) no estudo de caso, interessa-nos aquilo que este caso tem de mais específico, que o faz único e particular. Para Yin (2005, p. 32), “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real [...] a análise de dados consiste em examinar, categorizar, classificar em tabelas”. Pelas características do cenário desta pesquisa, lançamos mão do formato de estudo de caso único, já que intentamos descobrir o que faz dessa escola diferente das demais instituições em que as outras crianças e adolescentes abrigados estudavam.

Dentre os tipos de análises de casos possíveis, caracterizamos esse estudo de caso como um estudo avaliativo. Para Moreira (2011, p.88), um estudo de caso avaliativo “implica descrição, explicação e juízo; sobretudo esse tipo de informação examina a informação para emitir um juízo; a emissão de juízos é o ato final e essencial da avaliação”. Nesse sentido, “a descrição, a produção final é a descrição rica e densa do objeto e a indução, baseia-se no raciocínio indutivo, teorias e conceitos surgem de um exame dos dados fundados no contexto” (idem).

Para a coleta dos dados, utilizamos o Instrumento para Valorar o Desenvolvimento de Instituições Educativas (VADECRIE). Esse instrumento caracteriza-se como artifício identificador de escolar criativas. Apresenta dez categorias de investigação. Oferece uma

visão sistêmica da escola e por meio dele é possível avaliar o quão criativa a escola é em suas múltiplas dimensões. O instrumento VADECRIE, foi elaborado e apresentado no IV Fórum Internacional sobre Inovação e Criatividade, realizado em Barcelona, em junho de 2012. É um material que visa promover e impulsionar a Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC). Segundo Torre (2012, p. 107),

O instrumento VADECRIE serve de guia para pesquisadores em educação, particularmente estudantes de mestrado e doutorado, para contrastar e melhorar os processos de mudança institucional. Os 100 indicadores que se descrevem proporcionam um leque de possibilidades às equipes diretoras para conseguir transformações a partir de um olhar complexo e transdisciplinar. Serve de autodiagnóstico. O instrumento é válido tanto para escolas como centros de ensino médio e educação superior. Pode inspirar políticas de formação docente e de modelos educativos que vão além do currículo embasado em conteúdos fragmentados e hierarquizados.

Esses 100 indicadores estão organizados ao redor de parâmetros ou categorias constitutivas de uma instituição educacional. São eles: (1) Liderança estimuladora e criativa; (2) Professorado criativo; (3) Cultura inovadora; (4) Criatividade como valor; (5) Espírito empreendedor; (6) Visão transdisciplinar e transformadora; (7) Currículo polivalente; (8) Metodologias e estratégias criativas; (9) Avaliação formadora e transformadora; (10) Valores humanos. Uma descrição mais detalhada dessas categorias pode ser visualizada a partir do quadro 1

Quadro 1 - Categorias do VADECRIE

(continua)

Categoria	Descrição
Liderança estimuladora	Entende-se que existe uma liderança estimuladora, primeira categoria, quando: a) a equipe diretiva demonstra consciência do papel relevante da criatividade na educação; b) possui uma liderança comprometida e compartilhada, impulsora e facilitadora de projetos inovadores e criativos; c) pensa a escola, ou o centro educativo, em termos de organização viva, capaz de gerar uma cultura própria, de crescer de dentro para fora e d) promove a formação docente
Professorado criativo	Ao se referir ao professorado, segunda categoria, o instrumento procura verificar se: a) possui espírito criativo, com atitude aberta, flexível, colaborativa e empreendedora; b) pensa a formação em termos de competências para a vida e se valoriza o clima de colaboração com a direção; c); utiliza estratégias criativas d) possui interesse e se participa de programas de formação continuada e e) a instituição educativa aprende com seus erros.
Cultura inovadora	o instrumento procura perceber se: a) há o desenvolvimento de uma cultura inovadora e empreendedora que se caracterize pelo seu dinamismo e variedade de projetos; b) possui uma trajetória inovadora; c) há coerência entre as atividades educativas e o projeto de escola e d) com essa coerência, há pertinência em relação ao marco administrativo e as demandas comunitárias e sociais

Quadro 1 - Categorias do VADECRIE

(conclusão)

Categoria	Descrição
Criatividade como valor	procura investigar se: a) a criatividade é considerada como um valor explícito e como um conceito; b) se esse valor é reconhecido no projeto educativo e curricular da escola, ou centro educativo investigado; c) a criatividade forma parte da filosofia da escola em suas diversas manifestações; d) a criatividade como valor, se agrega ao espírito empreendedor (quinta categoria).
Espírito empreendedor	procura investigar se: a) a equipe possui espírito criativo; b) existe uma consciência e atitude em direção à criatividade; c) a gestão e a equipe docente da escola percebem a educação e a criatividade como potencializadores de transformações pessoais e sociais e d) existe consenso em relação à escola ser uma célula social geradora de mudanças para o desenvolvimento e transformação dos docentes e estudantes
Visão Transdisciplinar e transformadora	Busca perceber se: a) o trabalho é desenvolvido a partir de uma visão integradora de formação, relacionando o indivíduo com a sociedade e com a natureza; b) existe a preocupação, no ambiente escolar, em desenvolver uma educação a partir da vida e para a vida; c) favorece a integração do pensamento, emoção e ação e d) se cultivam ou não, saberes transdisciplinares que estão entre e mais além do conhecimento acadêmico e científico.
Currículo polivalente	procura investigar se: a) o currículo ou programa é de formação polivalente, aberto, flexível, adaptado e vivenciado; b) está centrado em capacidades e metas mais que em conteúdos acadêmicos; c) trabalha os objetivos em termos de competências e metas e d) os conteúdos curriculares estão relacionados e ecologizados por meio de projetos, cenários, situações e simulações.
Metodologias e estratégias criativas	o instrumento permite verificar se: a) tanto a metodologia como as estratégias utilizadas são flexíveis, imaginativas, variadas, adaptadas a metas, dinâmicas e centradas nos discentes ou agentes; b) procuram ser impactantes, implicativas, criativas e inovadoras e c) fazem uso de recursos tecnológicos, humanos, analógicos e virtuais.
Avaliação formadora e transformadora	procura fazer um levantamento se: a) a escola e os docentes utilizam um sistema de avaliação integral, filtrando todos os elementos organizativos e curriculares, de docentes, discentes, de potencial humano e materiais; b) adota um enfoque formativo e transformador; c) a avaliação é coerente com objetivos apresentados e metodologia utilizada; d) leva em conta os demais elementos do planejamento (conteúdo, estratégias, instrumentos...) para se fazer a avaliação dos discentes; e) vale de observações nos processos e f) utiliza uma variedade de instrumentos e estratégias.
Valores Humanos	procura saber se: a) é dada importância à consciência dos valores humanos e sociais, à pessoa em seu contexto, à inclusão dos menos favorecidos e b) trabalham valores sócio-afetivos, meio ambientais, de liberdade e convivência, de solidariedade e colaboração, dos direitos e deveres como cidadãos. Mais detalhes podem ser conhecidos sobre cada um dos indicadores e sobre todo o instrumento VADECRIE.

Fonte: SUANNO,2013.

Cada categoria agrupa 10 perguntas que indagam acerca de indicadores de criatividade. Tais perguntas são referidas por Suanno J. H. (2013) como indicadores que descrevem as categorias que os caracterizam respectivamente. Tratam-se de questões fechadas que podem ser respondidas numa escala de 1 (um) a 10 (dez). Quanto maior for o valor dado como resposta a cada pergunta, maiores serão as evidências da presença desse indicador de criatividade. Nesse sentido o 1 (um) representaria o nível mais baixo da presença desse

indicador de criatividade, e o 10 (dez) seu nível máximo (TORRE, 2012; SUANNO, J. H., 2013).

Tendo em vista a necessidade de identificar escolas criativas, Suanno, J. H (2013) reformulou a clássica escala de 1 (um) a 10 (dez) do instrumento VADECRIE. Segundo Pereira (2004, p. 65) uma escala de dez pontos (de 1 a 10) “aportaria um refinamento de precisão a medida, mas, em contrapartida, implicaria a perda de acurácia, já que dificilmente o pesquisador disporia de dez categorias distintas para classificação qualitativa do fenômeno estudado”. Nesse sentido Suanno J. H (2013) propôs uma correspondência entre intervalos na escala numérica, conceitos qualitativos e seus significados. Essa correspondência pode ser verificada a partir do quadro 2.

Quadro 2 – Relação entre a escala numérica, os conceitos qualitativos e seus significados

Presença da característica ou indicador	Valorização qualitativa	Valorização Numérica
Nunca ou quase nunca	D	1-2
Às vezes. Ocasionalmente	C	3-4-5
Muitas vezes ou ocasiões. Existem evidências do indicador	B	6-7-8
De contínuo. Evidências claras de aparição do indicador ou característica.	A	9-10

Fonte: SUANNO, 2013)

A partir da minha aproximação com o Colégio Sol e Lua, em virtude do acompanhamento das crianças abrigadas, fui convidado a ministrar uma formação para o corpo docente intitulada “Educação em Direitos Humanos, Valores Transdisciplinares e Formação de Professores”. Essa formação foi realizada na própria escola em 3 (três) encontros presenciais nas manhãs de sábado dos dias 15, 22 e 29 de março de 2019. Nesses encontros, refletimos acerca do pensamento complexo (MORIN, 2015), da transdisciplinaridade (NICOLESCU, 2009) e da ecoformação (MORAES, 2015); bem como das potencialidades inclusivas das práticas pedagógicas já desenvolvidas pelos professores (ALVES, 2016); por fim refletimos sobre a necessidade de fomentar naquele espaço a abertura para a criatividade com vistas ao aperfeiçoamento dessas práticas pedagógicas (TORRE, 2012; SUANNO J. H., 2013). Nessa oportunidade percebi que esse poderia ser um bom momento para a coleta dos dados desta pesquisa, por meio da aplicação do instrumento VADECRIE (Anexo I). A aplicação desse instrumento aconteceu ao final desse momento de formação.

É importante salientar que todos os cuidados éticos foram tomados. Os professores presentes foram convidados a participar da pesquisa. Na oportunidade deste convite esses

professores foram orientados acerca dos objetivos da pesquisa, da metodologia, dos riscos e benefícios. Aqueles que, de forma voluntária, aceitaram participar desta pesquisa receberam em mãos o Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e o assinaram (Apêndice I). Estes documentos encontram-se sob minha responsabilidade e guarda. Aqueles professores que não participaram puderam ir embora. Além dos cuidados éticos tomados durante o percurso da intervenção e da coleta de dados, obtivemos o aval do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas (CEP/UFAL), por meio do Parecer nº 3.183.061 (Anexo II). Assim dos 19 professores que compõem o quadro de recursos humanos desta escola, 18 compareceram à formação e 15 concordaram em participar desta pesquisa.

Os resultados apontados por esses sujeitos a partir das respostas ao VADECRIE, foram organizados em tabelas de frequência e em gráficos do tipo pizza. Compreendemos a frequência a partir dos pressupostos de Sampiere, Collado e Lúcio (2013, p. 302), segundo os quais essa consiste no “conjunto de pontuações organizadas em suas respectivas categorias e geralmente apresentadas como uma tabela”. Para as análises desses dados, utilizamos a estatística descritiva, mais especificamente as análises das medidas de tendência central. As medidas de tendência central, segundo esses autores, “são pontos em uma distribuição obtida, os valores médios e centrais destas que nos ajudam a posicioná-la dentro da escala de mensuração” (idem, p.307). Como o VADECRIE utiliza categorias nominais, Pereira (2004) afirma que a medida de tendência central pertinente para essa análise é a moda. Para Sampiere, Collado e Lúcio (2013, p. 307) “a moda é a categoria ou pontuação que ocorre com maior frequência, ela é utilizada com qualquer nível de mensuração”.

Nesse sentido, os resultados dos movimentos de pesquisa que nos permitiram responder ao problema que nos mobilizou, bem como atingir aos objetivos propostos, estão organizados nas próximas seções.

Na seção 2 abordamos a teoria da complexidade (MORIN, 2015), que propõe uma reforma do pensamento simplista para um pensamento complexo, que enxerga o sujeito em suas múltiplas dimensões. Explicita também a transdisciplinaridade (NICOLESCU, 2009) que está entre as disciplinas e para além delas. A ecoformação (MORAES, 2015), descrita ainda nesta seção, traz à tona uma reflexão sobre a formação do humano com o seu meio, com o ecossistema, possibilitando assim, uma formação completa. Por fim, nesta seção, abordamos as práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas (ALVES, 2016) que sugerem estratégias pedagógicas que contemplem os sujeitos em toda sua inteireza.

Na seção 3 discutimos as escolas criativas (SUANNO, J. H, 2013) que propõem que o aprendizado do aluno não caminhe apenas pela formação conteudista, mas sim pelo diálogo

horizontal articulado ao cotidiano e à realidade do estudante. Discute a necessidade de compreender a criatividade como um conjunto de processos cognitivos e da personalidade. Além disso, aborda a formação de um cidadão planetário, que rompe com o paradigma clássico, para construir processos educativos que fundamentem a aprendizagem voltada à valorização do ser humano e do meio em que vive

A seção 4 enfoca a inclusão a partir do processo histórico que a efetiva na educação como um direito para todos. Esse conceito é discutido por meio da construção de uma identidade para todos, que ultrapassa as formas ultrajantes que massificam a unidade do sujeito e o unifica por uma semelhança qualquer, ou por uma arbitrariedade binária como ser normal ou especial, bom ou mal.

Na seção 5 refletimos sobre a condição humana na perspectiva do pensamento complexo, no movimento transdisciplinar, no qual as escolas criativas estão alicerçadas. A abordagem dessa condição humana se deu pelo viés da multireferencialidade e da multidimensionalidade do sujeito na prática e na experiência com a educação. Assim, o homem é tomado como objeto complexo, sujeito de uma integralidade, onde não cabe negligenciar sua complexidade e multidimensionalidade.

Na Seção 6 analisamos as respostas dos sujeitos da pesquisa ao instrumento VADECRIE. Tais respostas, ao serem organizadas em tabelas e gráficos, foram analisadas e os resultados emergentes dessas análises nos permitiram verificar os indícios de criatividade do Colégio Sol e Lua em suas múltiplas dimensões. Essas análises foram iluminadas não só pelos dispositivos estatísticos, mas também pelo referencial teórico. As contribuições da estatística descritiva e das lentes teóricas da complexidade, da transdisciplinaridade e da ecoformação permitiram apontar respostas ao problema de pesquisa.

Tendo em vista que o desconhecido é uma função do conhecido (PEREIRA, 2004), ao final deste trabalho apresentamos algumas considerações acerca dos achados emergentes dos estudos teóricos-bibliográficos e das análises quanti-qualitativas, bem como apresentamos demandas investigativas que se apresentaram em função de tais achados. Convidamos assim, o leitor a se debruçar sobre as próximas seções e extrair a mensagem de que o humano está para além de uma única dimensão.

2 COMPLEXIDADE, TRANSDISCIPLINARIDADE, ECOFORMAÇÃO E PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM INTEGRADORAS E INCLUSIVAS

Nesta seção discutiremos os pressupostos teóricos da complexidade a partir das contribuições do sociólogo e filósofo francês Edgar Morin; os fundamentos da transdisciplinaridade a partir das obras do físico teórico romeno Basarab Nicolescu; bem como acerca das bases conceituais do paradigma ecossistêmico a partir da educadora brasileira Maria Cândida de Moraes. Esses elementos teóricos favoreceram a discussão acerca de uma utopia possível para as escolas brasileiras e para além delas: o desenvolvimento de práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas. Essas, ao mesmo tempo em que encerram essa seção, remetem o debate para a necessidade de se fomentar escolas criativas para que se possa promover mais e melhor a inclusão dos sujeitos na sociedade contemporânea.

2.1 Complexidade

A teoria da complexidade de Edgar Morin, propõe o pensamento que integra, em lugar do pensamento que fragmenta e separa. O pensamento complexo é “essencialmente um pensamento que trata com a incerteza e que é capaz de conhecer a organização. É o pensamento apto a reunir, contextualizar, globalizar, mas ao mesmo tempo reconhecer o singular, o individual, o concreto” (MORIN, 2000, p. 213). Tece, “como numa tapeçaria de vários fios, as relações entre os múltiplos tipos de pensamentos” (PETRAGLIA, 2008, p. 17).

É visível, a grandiosa colaboração deste pensamento para a educação. Sob este entendimento, podemos observar a escola como um acontecimento complexo, que ao acolher grande diversidade de culturas, pensamentos e sentimentos se torna um ambiente propício para a reforma do pensamento. É necessário “repensar a reforma e reformar o pensamento” (MORIN, 2015, p. 22), tendo em vista que, não adianta apenas ensinar enchendo a cabeça dos educandos de conteúdos disciplinares, de modo desconectado, é necessário dar significados os conhecimentos que chegam a eles. É importante gerar o pensar complexo, pois é este que proporcionará a contextualização da formação crítica dos aprendizes (MORIN, 2007).

Certamente, o pensamento complexo é uma das formas mais coerentes para perceber os desafios da atualidade, notadamente no que diz respeito às escolas e seus atores diários. Este exemplo é dado, ao perceber que ainda são necessárias mais discussões sobre humanização e um olhar ecológico de pertencimento, dentro dos muros das escolas. Pois, enquanto isto não for uma discussão efetiva, viveremos em constante fragmentação do ser.

A complexidade, quando entendida no viés de Morin, está ligada a busca de boas práticas pedagógicas, aquelas que visem a religação do ser, aquela que reúne e compreendem as partes. Neste entendimento,

a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico (MORIN, 2005, p. 13).

Compreendemos desta forma, o pensamento complexo como “o que é tecido junto”. Tudo que parte do todo, mas também do indivíduo, porém, podendo criar conexões, relações, e desta forma, religar saberes e caminhos.

Autores como Gaston Bachelard e Warren Weaver, ao longo da modernidade, propuseram a iniciativa da criação de um pensamento complexo na produção do conhecimento (MORIN, 2005). No entanto, tal proposta nunca foi tão forte quanto nas obras e proposições de Edgar Morin. Para esse pensador, o entrelaçado cooperativo de conhecimentos nega a simplificação e propõe uma relação dialógica a partir dos operadores cognitivos do pensamento complexo, que buscam religar complexamente a ciência fragmentada.

Para Morin (2015, p. 175) “a problemática da complexidade ainda é marginal no pensamento científico, no pensamento epistemológico e no pensamento filosófico”. Tais proposições ainda não chegaram a se consolidar nos meios de produção de conhecimento, ao menos, não de forma hegemônica, isso porque a complexidade nos convoca a uma “reforma do pensamento” (idem). Isso implicaria uma nova abordagem e compreensão de um mundo que complexamente se autoproduz.

Assim, a partir da proposta de religar o conhecimento, Morin (2017) convoca a uma reforma do pensamento. Ele aponta que é necessário religar, integrar o conhecimento, isso implica ultrapassar a confusão, o embaraço e a dificuldade de pensar organizadamente, efetuando conexões e distinções. Para essa reforma do pensamento se instituir não cabe apenas pensá-la “no nível da universidade mas desde o ensino fundamental” (idem, p. 120). O ponto nevrálgico é a educação dos educadores. Para Morin (2015) o ponto de partida deve ser a autoeducação com o auxílio dos educandos. A proposição de Morin (2017) é que a educação seja horizontal, autônoma, com trocas e articulação dos conhecimentos dos sujeitos que aprendem mutuamente mediatizados pelo mundo e pelas relações (FREIRE, 2018).

Faz-se fundamental pensar na visão de homem e mundo dentro do pensamento complexo, para buscar investigar qual a relação que o pensamento complexo estabelece com a ciência experimental, metodologia hegemônica no fazer científico moderno. Para Morin

(2003), enquanto a cultura geral comportava a possibilidade de buscar a contextualização de toda informação ou ideia, a cultura científica e técnica, por causa de sua característica disciplinar e especializada, separa e compartimenta os saberes, tornando cada vez mais difícil a colocação destes num contexto qualquer. Então, na busca por alternativas que resolvam ou que rompam com essa prática especializada que limita cada vez mais os saberes, é que se faz necessária a compreensão do pensamento complexo, defendido e descrito por Morin (2015).

A complexidade, se lança como um desafio de superar as condições limitadoras que o pensamento reducionista impôs sobre a produção do conhecimento. Ao defender a busca por um conhecimento que considere as várias dimensões que estão presentes num fenômeno estudado, a complexidade causa o mal-entendido de que propõe o conhecimento completo e certo. Morin (2005, p. 176) esclarece este mal-entendido ao afirmar o seguinte:

O problema da complexidade não é o da completude, mas o da incompletude do conhecimento. Num sentido, o pensamento complexo tenta dar conta daquilo que os tipos de pensamento mutilante se desfazem, excluindo o que eu chamo de simplificadores e por isso ele luta, não contra a incompletude, mas contra a mutilação.

Assim, a complexidade surge da necessidade de ir além das certezas, dos determinismos, das mutilações, da simplificação dos fenômenos como um todo, considerando todas as dimensões envolvidas no fenômeno estudado. Como descreve Morin (2005, p.177) “ela não quer dar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas respeitar suas diversas dimensões”.

Para aprofundar na descrição da complexidade é necessária a compreensão da visão de mundo, ou melhor, da visão de universo que esta possui, e que é neste universo que estão inseridos todos os fenômenos a serem estudados. Portanto, ao se estudar um fenômeno, deve-se atentar para o contexto onde este está inserido. Nesse sentido, Morin (2003, p. 14) afirma o seguinte:

Todos os problemas se situam em um nível global e, por isso, devemos mobilizar a nossa atitude não só para os contextualizar, mas ainda para os mundializar, para os globalizar; devemos, em seguida, partir do global para o particular e do particular para o global, que é o sentido da frase de Pascal: "Não posso conhecer o todo se não conhecer particularmente as partes, e não posso conhecer as partes se não conhecer o todo".

Mas essa necessidade não surge apenas nos dias de hoje, o fenômeno da globalização apenas evidencia essa necessidade para a abordagem da complexidade. O problema da separação, da simplificação, e que compartimenta os fenômenos e objetos estudados no processo de produção do conhecimento, está presente no método científico experimental, ou

seja, na ciência moderna. Segundo Morin (2003, p. 14), “o método experimental, que permite tirar um ‘corpo’ do seu meio natural e colocá-lo num meio artificial, é útil, mas tem os seus limites, pois não podemos estar separados do nosso meio ambiente”.

O problema dessa separação, compartimento e simplificação estaria no fato de os fenômenos, os objetos e o próprio ser humano estarem numa realidade multidimensional. Como esclarece Morin (2003, p. 14):

Vivemos numa realidade multidimensional, simultaneamente econômica, psicológica, mitológica, sociológica, mas estudamos estas dimensões separadamente, e não umas em relação com as outras. O princípio de separação torna-nos talvez mais lúcidos sobre uma pequena parte separada do seu contexto, mas nos torna cegos ou míopes sobre a relação entre a parte e o seu contexto.

Para descrever e tentar guiar o pensamento complexo, Morin (2003) estabeleceu alguns princípios, complementares e interdependentes, os mesmos ajudam na compreensão da complexidade. Esses princípios são conhecidos como operadores cognitivos, sendo eles: o princípio ético, ecologia da ação, enação, princípio sistêmico ou organizacional, hologramático, anel retroativo, recursivo, auto-eco-organizativo, dialógico e o princípio da reintrodução.

De acordo com Morin (2011) o princípio ético contempla os valores éticos do sujeito complexo, esses valores podem reverberar em atitudes com responsabilização frente ao outro, a humanidade, ao ecossistema, a todos os elementos inter-relacionados no mundo. Tais atitudes, fundadas na ética, tendem a se ecologizar, gerando outras ações positivas no mundo. O princípio da ecologia das ações afirma que toda ação realizada se ecologiza, influenciando outros fenômenos, que também se ecologizam e assim, sucessivamente, influenciando todo o cosmo. Outro princípio fundamental para se compreender a complexidade é o da enação, no qual o sujeito e o mundo estão coimbricados, a percepção e ação são inseparáveis, o sujeito e o objeto integram a integralidade.

Seguindo na tentativa de compreender os caminhos para se pensar a complexidade, a ideia sistêmica, que é oposta a ideia reducionista, acredita que o todo é mais do que a soma das partes. Isso revela sobre o princípio organizacional ou sistêmico, que liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo, sendo, portanto, impossível compreender o todo sem conhecer suas partes e vice-versa. O princípio sistêmico está em considerar o todo ao estudar as partes, e considerar as partes ao estudar o todo (MORIN, 2005). Como descreve Morin (2003) a organização do ser vivo gera qualidades desconhecidas de seus componentes físico-químicos. É válido ressaltar que o princípio sistêmico/organizacional tem uma ligação com o

próximo, sendo este o hologramático (MORIN, 2011) e portanto, compreendê-lo faz-se necessário para observar as semelhanças existentes.

É possível entender um holograma como uma projeção que forma uma figura, um todo, e neste todo existem inúmeras partes, que cada umas delas contém quase uma totalidade da informação do objeto representado. O princípio hologramático, atenta para o fato de que cada parte possui quase o todo completo. Nesse sentido, não apenas o todo carrega as partes, mas também as partes carregam quase o todo por completo, como em um holograma, onde as diferentes fontes de formação do mesmo, possuem quase todas as suas características finais.

Outros dois princípios são o do anel retroativo e o do anel recursivo. O anel retroativo parte do princípio de que a causa age sobre o efeito e o efeito sobre a causa, proporcionando assim uma autorregulação, um equilíbrio, que contribui com a autonomia do sistema, evitando desvios que possam prejudicar o funcionamento do mesmo (MORIN, 2003). Este princípio, diz respeito a autoregulação do ser. O conjunto de processos reguladores, fundados sobre múltiplas retroações, propiciam o equilíbrio de um organismo vivo e isso gera uma homeostase. Já o princípio do anel recursivo, embora também contribua para a autonomia do sistema, se difere do princípio anterior, conserva a característica de causa e efeito, mas nesse caso essa característica está pautada na interdependência dos múltiplos fatores envolvidos num fenômeno ou produto, onde “os produtos e os efeitos são produtores e causadores do que produz” (MORIN, 2003, p. 15). Morin (2005, p. 182) exemplifica o anel recursivo através de uma sociedade enquanto sistema:

Uma sociedade é produzida pelas interações entre indivíduos e essas interações produzem um todo organizador que retroage sobre os indivíduos para coproduzi-los enquanto indivíduos humanos, o que eles não seriam se não dispusessem da instrução, da linguagem e da cultura.

Sendo assim, nós, seres humanos somos produtores do meio que nós mesmos produzimos, somos causadores do que o meio nos causa (MORIN, 2011).

Um outro princípio é o de autonomia/dependência, ou de auto-eco-organização, e já foi mencionado nas descrições dos princípios anteriores. Esse princípio, parte do fato de que os indivíduos dependem do meio em que estão envoltos para que continuem a manter a sua autonomia. Segundo Morin (2005, p. 184) “a autonomia se fundamenta na dependência do meio ambiente e o conceito de autonomia passa a ser um conceito complementar ao da dependência, embora lhe seja, também, antagônico”.

Como afirma Morin (2003), o princípio de auto-eco-organização vale evidentemente de maneira específica para os humanos, que desenvolvem a sua autonomia na dependência da

cultura, e para as sociedades que dependem do meio geocológico. Diante o exposto, é possível perceber que, na medida em que o ser humano é um ser autônomo ele também é dependente. Existe uma ligação da autonomia do sujeito com a dependência no meio em que ele vive. O ser tem a autonomia de fazer diversas coisas no mundo, porém para essa execução ele necessita do meio em que vive, do mundo, do ecossistema e dessa forma ele se auto-organiza.

Com relação ao princípio dialógico, compreende-se que as noções contraditórias devem ser associadas para conceber um mesmo fenômeno complexo. Sendo assim, propõe a união de princípios que são indissociáveis numa mesma realidade, não devendo, portanto, excluir nem um nem o outro. A aplicação da dialogicidade na educação, na constituição dos sujeitos que frequentam as instituições escolares é de fundamental importância para fazer perceber o quanto as divergências de cultura, modos de vestir, ser, de conhecer, aprender e se posicionar diante da vida e dos acontecimentos, tanto dos alunos quanto dos professores, fomenta interrogações e mais interrogações, permitindo manter sempre em movimento a construção dos saberes que perpassam a todos.

Em continuidade, observa-se o princípio que propõe o retorno do sujeito observador a sua observação, no processo de produção do conhecimento. Este princípio combate a concepção de que o sujeito, mesmo nas ciências sociais, deveria se afastar do objeto a ser estudado. Segundo Morin (2005) por muito tempo se produziu a ideia de que era possível separar o observador da observação. Entretanto, esse pensador considera essa uma ideia ilusória porque vai de encontro a concepção do princípio “hologramático”. Para Morin (2005, p.185),

Não é só o sociólogo que está na sociedade; conforme a concepção hologramática, a sociedade também está nele; ele é possuído pela cultura que possui. Como poderia encontrar a visão esclarecedora, o ponto de vista supremo pelo qual julgaria sua própria sociedade e as outras sociedades?

Por fim, Morin (2005) destaca o princípio da reintrodução do sujeito cognoscente. Esse princípio aborda o sujeito construtor do conhecimento. Neste princípio todo o conhecimento é uma tradução de um espírito/cérebro que está inserido em uma determinada cultura, com seus costumes, modos de ser e portanto, revela aspectos que estão inseridos neste contexto.

Diante do exposto, é válido salientar que o princípio dialógico, recursivo e hologramático são o tripé da complexidade. Esses são alguns dos princípios estabelecidos por Morin (2003) para compreender e guiar o pensamento complexo, no entanto, esse pensamento

não pretende substituir ou combater o pensamento até então existente, pelo contrário, pretende complementá-lo.

O que fica evidente é que o pensamento complexo na compreensão de Morin se pretende apenas a resolver o que poderia ser considerado como faltas deixadas pelo pensamento científico hegemônico. Em outras palavras, a proposta de um pensamento complexo na produção de conhecimento estaria mais preocupada em reformar o modelo científico atual, do que propriamente romper com esse modelo.

É possível, também, concluir que a complexidade defende uma maior atenção as múltiplas dimensões de um fenômeno, muitas vezes negligenciadas pelas formas de produção de conhecimentos atuais. Atribui muita importância as interrelações estabelecidas pelos fenômenos, defende a necessidade de atentar-se a essas, ao considerar que é importante que se compreenda também as partes ao estudar o todo, que se compreenda também o todo ao estudar as partes, eleva também, por exemplo, a importância dos homens sobre a sociedade, da mesma sobre os homens.

2.2 transdisciplinaridade

No conhecimento, as interrogações, as incertezas são responsáveis pela quebra do pensamento simplista (MORIN, 2000). No percurso histórico da educação, observa-se uma escola reprodutora de uma lógica hegemônica, que objetiva uma formação tecnicista, compartimentalizada, segregadora de conhecimento, não formadora de jovens e sim máquinas de produção para o mercado. Esses aspectos devem ser levados em consideração para que possamos superar essa lógica reducionista e viver harmoniosamente, humanizadamente, com uma inserção dos aspectos subjetivos do sujeito, seu território de pertencimento, na formação de seu ser que é biopsicossocial, que em contato com uma natureza, pertence a um universo.

A partir da complexidade, o mundo e os problemas não podem ser reduzidos a um único fator (MORIN, 2000). Dizer que tudo seria resolvido simplesmente com a educação ou a economia, por exemplo, seria limitante e insatisfatório. Neste contexto faz-se significativo compreender aspectos importantes da transdisciplinaridade. Na perspectiva disciplinar, há uma especificação do conhecimento, ao contribuir para o avanço no desenvolvimento científico e tecnológico (SANTOS, 2013), havendo uma especialização aprofundada, mas em um único segmento. A perspectiva pluridisciplinar abrange várias disciplinas ao mesmo tempo, porém, não há uma inter-relação entre elas, no estudo de um mesmo objeto (NICOLESCU, 2009).

O cartesianismo do século XVII e XVIII de Descartes (1970), é um sistema de pensamento que faz uma cisão entre corpo e mente. Somente através da razão as verdades são alcançadas, e as percepções e sensações não passam de ilusões. O cartesianismo foi enraizado em nossa sociedade por vários séculos, com sua racionalização, objetividade, descontextualização, fragmentação, separação do sujeito e objeto, fragmentação da natureza humana em disciplinas, esquecendo que o ser humano é biológico, psíquico, constituído pela história, cultura e sociedade (MORIN, 2015).

A fragmentação do conhecimento, por meio das disciplinas, impede a apropriação do objeto em seu contexto, sua complexidade e seu conjunto (MORIN, 2000), uma vez que o conhecimento fica compartimentalizado e distante da realidade que o sujeito está inserido, permitindo o conhecimento da parte e não de sua complexidade.

Estudar separadamente as partes e simplesmente juntá-las para formação do todo não é a proposta da transdisciplinaridade. A ideia é relacionar, fazer comunicações das partes com as partes, do todo com as partes e as partes com o todo. Para isso é preciso atentar para a condição humana do homem que tem sentimentos, emoções, crenças e valores, que é produtor e produzido pela sociedade.

A comunidade científica atual trabalha a transdisciplinaridade com enfoque nos frutos das interações entre as disciplinas, relacionando-as, produzindo um novo conhecimento que transcende as fronteiras disciplinares (MORAIS, 2015). Para Morin (2005, p. 201) a transdisciplinaridade significa mais do que “disciplinas que colaboram entre elas em um projeto com um conhecimento comum a elas, mas significa também que há um modo de pensar organizado, que pode atravessar as disciplinas e que pode dar uma espécie de unidade”.

Nicolescu (2009, p.51) se refere “àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina”. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente. A abordagem transdisciplinar encoraja a reconciliação das diferentes áreas do conhecimento, não exclui a disciplinar, uma vez que elas não são antagônicas, mas complementares. “A transdisciplinaridade não ambiciona o domínio de diferentes disciplinas, mas tem como objetivo abrir todas as disciplinas para o que elas compartilham e para o que reside além delas” (NICOLESCU, 2002, p. 149).

Na transdisciplinaridade há uma interpenetração sistêmica, uma relação da natureza com o social e o pessoal, em uma busca de compreensão do sujeito a partir do que se vive, pensa, produz e sente, na investigação e construção do conhecimento. Neste sentido, os

operadores cognitivos, mencionados anteriormente, colaboram para uma melhor compreensão da (re)ligação do sujeito com o todo, como por exemplo o movimento da recursividade.

Moraes (2015) reflete sobre a importância da transdisciplinaridade na educação e afirma que é necessário obter uma atitude epistemológica frente a transdisciplinaridade, nutrida por uma visão complexa da realidade. É fundamental fazer acontecer metodologias abertas de construção do conhecimento, utilizar ferramentas capazes de assegurar o espaço de interconexão disciplinar, nutrida por uma pluralidade de olhares, compreensões e percepções da realidade que superem o dogmatismo, fundamentalismo e pensamento unívoco (MORAES, 2015). Portanto, a formação do conhecimento se dá em um processo de construção e desconstrução contínua e mediatizada pelos sujeitos, pelo mundo e pelas experiências. Com isso, os sujeitos são mutáveis, em constante transformação, e suas ações internas são reorganizadas, se inter-relacionam e atingem um comportamento novo futuro (MATURANA, 1999).

Como forma de integração dos conhecimentos, a transdisciplinaridade propõe três mudanças necessárias no sistema para uma vida mais centrada e harmoniosa: níveis de realidade, trabalhar com a lógica do Terceiro Incluído, abranger a visão da complexidade dos fenômenos, e assim, ser possível uma superação da revolução científica do século XX que separa a arte, a tecnologia e a ciência.

Nos níveis de realidade, a singularização das disciplinas, estuda o homem de maneira compartimentalizada, dividindo-o em disciplinas e, no final apenas juntando-as, não é suficiente para o conhecimento. Para conhecer o homem e sua natureza, é necessário uma investigação relacional em suas mais diversas áreas, sejam elas através do ambiente, da sociedade, de suas pulsões e desejos, de suas crenças e cultura, de uma análise nas mais variadas realidades (SANTOS, 2008).

Na Lógica do terceiro incluído, a transdisciplinaridade rompe com a lógica da não-contradição, rompe com a lógica do princípio da identidade de Parmênides, que postulava que o que é, é; e o que não é, não é. Com isso, A e não-A se anulavam. O terceiro incluído passa a aceitar esses contrários e a formação de um novo termo T (NICOLESCO, 2009) que significa um novo nível de realidade, uma realidade mais ampla e sujeita a outros processos.

Uma outra mudança necessária para que a transdisciplinaridade aconteça é a visão da complexidade, no qual os fenômenos são vistos diversificadamente. Tudo está ligado ao cosmos, nada vive e se constitui de forma dependente. A transdisciplinaridade se constitui ao se dissolver os discursos similares da ciência e da cultura (SANTOS, 2008). Falar de educação a partir desse princípio requer um olhar ao contexto como um todo, das condições

de vida do aluno: social, econômica, mental e biológica; em toda a complexidade, para que o conhecimento aconteça, para que o bem pensar esteja presente. Para Morin (2003, p.100), a complexidade do bem pensar,

é o modo de pensar que permite apreender em conjunto o texto e o contexto, o ser e seu meio ambiente, o local, e o global, o multidimensional, em suma, o complexo, isto é, as condições do comportamento humano. Permite-nos compreender igualmente as condições objetivas e subjetivas.

A formação do conhecimento, de um saber que ultrapasse as barreiras da racionalização, da incompreensão dos valores, da incompreensão das ideias provenientes de outras visões de mundo, que ignoram a cultura e os costumes, as emoções e os desejos do alunado, de como é produzido o conhecimento e de uma educação mais democrática, desemboca em uma nova perspectiva que ultrapassa as barreiras das gavetas disciplinares.

2.3 Ecoformação

No transcurso dessa produção temos apontado para a necessidade de romper com o formato clássico do ensino em detrimento de uma perspectiva que religue o homem a seu ecossistema. Silva (2014) aponta para uma nova forma de ensinar. Essa forma, contextualizada, tem o propósito de contribuir para que possamos transformar os estudantes em cidadãos mais críticos, participativos e autônomos, ou seja, possibilitar a formação integral dos estudantes.

Para isso, recomenda-se que as práticas pedagógicas levem em consideração, não somente o que nos é proposto pelo currículo oficial. Mas também que possamos levar em conta o conhecimento do estudante produzido ao longo da vida que se apresenta no seu cotidiano, bem como seus afetos, ideias pré-estabelecidas, projetos de vida.

Poder vislumbrar esses aspectos do aluno complexo e ter a consciência de que essas questões se inscrevem também como demanda da prática pedagógica, orienta o professor aos cuidados em sua *práxis* para que não afete o aluno de maneira negativa, prejudicando a sua aprendizagem (SILVA, 2014). Logo, é preciso repensar toda a formação que envolve educação, desde a formação docente até a oferecida aos alunos, dentro de uma perspectiva mais ampla e coerente com a sociedade e aquilo que esta espera dos seus cidadãos. Sendo assim, “o espaço escolar e suas metodologias devem ser revistos e trazidos para reflexões que possam ser a base de mudanças e transformações” (AIRES; SUANNO, J. H., 2018, p. 239). Assim, pensar reflexivamente as ações e funções da escola que se engaja na transformação educacional e social exige comprometimento e disposição das diversas áreas e segmentos.

A criatividade enquanto conceito é norteador da prática para a construção de uma nova escola precisa ser valorada enquanto um fenômeno que movimenta-se condensando os atributos pessoais e as exigências sociais, para produzir um novo, que nesse caso se delinea a produção de uma outra escola, outras formas de ensinar, e outras formas de aprender.

Temos uma escola obscurecida pela tradicionalidade, com sujeitos escolares que servem como depositários de conteúdo e reprodutores do que foi comunicado pelo professor. A relação é opressora, castradora da autonomia, da liberdade criativa, da curiosidade, uma forma verticalizada de impedir a produção de cidadãos planetários capazes de pensar e agir sobre seu entorno, suas relações com as pessoas e com o mundo. Sem a criatividade nesse processo ecoformador, a posição complexa do humano se perde em nome de uma lógica simplista. Precisamos convocar uma forma criadora, ecoformadora que capte e religue a complexidade dos sujeitos aprendentes.

As práticas educativas clássicas refletem um ensino fragmentado e descontextualizado, onde prioriza-se os conteúdos e ignora-se as habilidades e valores intrínsecos do conhecimento. Fragmentar as disciplinas é desarticular os saberes resultantes da articulação de uma rede de conhecimentos (MORAES, 2008; ZWIEREWICZ; TORRE, 2009; TORRE; PUJOL, 2007).

A transdisciplinaridade e as práticas ecoformadoras requerem professores com atitudes criativas em sua atuação profissional, tanto na dimensão de uma metodologia que possibilite aos professores o desenvolvimento do trabalho crítico, quanto na articulação de um diálogo entre saberes.

As práticas ecoformadoras implicam curiosidade, abertura ao novo e ao diferente, humildade e integração (MORAES, 2008). Essas atitudes geram o conhecimento da interação entre o ser humano e seu *habitat*. Neste sentido, a ecoformação considerada a partir da perspectiva complexa e transdisciplinar, reconhece a importância dos conhecimentos de ciências articulados as de outras disciplinas, aplicadas sistemicamente. Aprofundar o trabalho com o outro e com o mundo diz respeito às ações do professor que contribui para a construção do conhecimento do estudante. Tendo em vista que a ecoformação possibilita essa aproximação do sujeito como um ser pertencente no mundo, e que é produto e produtor dele faz-se relevante compreender que:

A ecoformação nos leva a refletir como cidadão enquanto pertencente ao mundo e ao meio ambiente, pois, não somos isolados desse entorno. É um processo educativo de formação para a vida cotidiana que busca as relações do homem com o meio ambiente social e natural: é uma questão de atitude. A ecoformação entende não somente o processo educativo de formação para a vida cotidiana, mas também como

um processo que busca as relações do homem com seu meio social e natural. (FACHINI; LUCIA, 2014, p.3)

Frente a esse contexto é possível refletir que a ecoformação possibilita ao ser uma tomada de consciência, um despertar para a responsabilização com o mundo. É o fazer emergir atitudes de cuidado com o meio em que vivemos, com as relações e principalmente, com a ideia de não deixar se perder o ser planetário que habita em cada um de nós.

Vivenciar o processo ecoformativo em práticas transdisciplinares é estar envolvido em práticas docentes baseadas na participação e na curiosidade. É repensar os processos educativos de forma multidimensional, multireferenciada e autopoietico, para romper com as formas passadas de fazer educação (ALVES, 2016; MORAES, 2018; SUANNO, M. V. R., 2013).

A ecoformação implica em transformar a realidade social e provocar mudança necessária para a produção de cidadãos planetários. É na transformação da educação da sala de aula para o cotidiano, conseqüentemente para o exercício da cidadania, que o sujeito desenvolverá um pensamento crítico e participativo, autônomo e independente.

O professor implicado na posição de mediador interfere na construção do conhecimento para transformar atitudes e valores num processo que resgate a cidadania e o respeito com o outro e com a natureza. Com suas consciências elevadas e ampliadas humanisticamente o educador é a força motriz capaz de impulsionar os alunos nos rumos de uma cidadania planetária. Assim, “recomenda-se qualificar a formação continuada de professores na direção da ecoformação e da transdisciplinaridade, para construir processos educativos que fundamentem a aprendizagem voltada à valorização do ser humano e do meio em que vive” (FACHINI; SILVA; LUCIA, 2014, p.3).

Salienta-se, neste sentido, o que Pineau e Pratick (2005) abordaram sobre a necessidade de compreender a teoria tripolar da formação que envolve a autoformação, heteroformação e a ecoformação. Para esses autores, faz-se necessário um triplo nível de consciência em cada nível de formação explicitada, ou seja, compreender o que acontece em cada elemento da formação. Além disso, é necessário também obter um triplo nível de realidade, em que necessita-se ter a percepção da multidimensionalidade e multireferencialidade (MORAES, 2008).

Para compreender melhor esses elementos da formação do ser, Moraes (2008, p.25) afirma que “a autoformação implica a tomada das rédeas da vida nas próprias mãos, seja da vida profissional como pessoal, bem como a conquista de sua autonomia existencial, o tornar-se sujeito”. Já a heteroformação está relacionada ao polo social, ou seja, a apropriação dos

outros da ação educativo-formativa da pessoa. A ecoformação volta-se para outra dimensão. Esta dimensão relaciona-se a formação ligada ao meio ambiental material, que se apresenta de uma forma mais discreta e silenciosa do que as outras (FACHINI; SILVA; LUCIA, 2014).

Neste sentido, compreender e perceber a importância do nível ecoformador na formação o sujeito humano, possibilita uma educação que envolve a responsabilidade do cidadão planetário. Dessa forma, atitudes positivas no meio ambiente, no ecossistema, na valorização das relações humanas, poderão acontecer e com isso, compreende-se que a formação educativa/ ecoformadora é mais complexa e completa.

Ao apropriar-se conscientemente da necessidade de valorizar a humanidade do humano, e admitir-se parte do mundo, o professor embebe sua prática pedagógica na ecoformação e faz dessa, via de intervenção e forma promotora da cidadania planetária. O aluno, para além dos muros da escola, avança recursivamente, é veículo de transmissão dessa forma complexa de conceber a si e ao seu entorno. Ao propor a ecoformação como fundamento da *práxis* pedagógica buscamos viabilidade na nova forma de conceber a educação implicada com a tríade sociedade, homem e natureza. Para Suanno J. H.; Torre e Suanno, M. V. R., (2014, p. 28),

Desse modo, enquanto algo tão fundamental ao ser humano, a natureza não pode deixar de ser objeto de reflexão acerca de suas implicações diretas sobre a sociedade. A ecoformação, por conseguinte, se direciona a um pensamento e a uma ação efetiva e consciente sobre o meio ambiente, que não visa a obtenção desvairada de recursos, mas um consumo consciente que preze pelo bem estar geral. Sendo a escola criativa baseada em valores humanos, dentre os quais a solidariedade e a responsabilidade ambiental, o processo ecoformador não beneficia somente o meio ambiente, mas a própria sociedade, pois colabora com o desenvolvimento de um cidadão crítico, responsável e engajado em suas ações, já que Ecoformar é educar para um desenvolvimento sustentável e solidário uma educação da solidariedade, do comprometido com o planeta e com todos seus habitantes, o que inclui educação ambiental, educação para os direitos humanos e para a paz.

A escola é o terreno fecundo para a implementação e efetivação da ecoformação, já que principalmente nela reside um lugar de troca de experiências. Educar ecoformativamente, é assumir a responsabilidade com a própria existência, com o mundo e com a existência do outro. É promover no sujeito, seu senso de responsabilidade, criatividade, autonomia, senso crítico, a capacidade de tomar decisões, bem como a busca de soluções para os problemas sistêmicos do mundo. (SUANNO, J.H.; TORRE; SUANNO, M. V. R., 2014). Para Torre e Silva (2015, p.17),

A transformação da prática educativa em convergência com as necessidades de sustentabilidade planetária e o estímulo a relações de convivência solidária e criativa são aspectos fundamentais em projetos de instituições educativas preocupadas em qualificar a vida no planeta. A sociedade vem sofrendo mudanças em muitos

aspectos, entre eles a transformação da sociedade industrial para a sociedade da informação. Isto traz um progresso que exige saber lidar com o imprevisível e estar em busca contínua de novas soluções, o que exige enfrentar os problemas de forma inovadora e criativa.

Diante disso, pensar sobre práticas criativas e inovadoras que se inserem na ecoformação possibilita uma maneira de acompanhar essas transformações que vêm acontecendo na sociedade, no mundo, na vida de todos. Faz-se necessário que a educação trilhe caminhos que passem pela via da valorização da relação sujeito com o mundo.

A ecoformação é uma atuação entre o homem e o meio ambiente pelo percurso da educação. Essa tríade de reciprocidade visa a concretização do ensino humanizado em interface direta com ações ecológicas que intervenham a favor do contexto desequilibrado da atualidade. É na escola que podemos tentar assegurar ações formativas para o sujeito e para a sociedade em (co)relação com a natureza para uma convivência sadia e duradoura, que perpetue o bem estar pessoal e social com o ambiente (SUANNO, J.H; TORRE; SUANNO, M. V. R, 2014).

A ecoformação busca formar e transformar sujeitos para se desenvolverem de forma integral tanto individual, quanto social e planetária. Sujeitos que valorizem o ser humano como um ser completo, complexo em seu interior e integrante do planeta. Sendo assim, a escola se constitui num espaço que propicia a formação/ecoformação do ser desde a infância. Pode ser um lugar onde esteja a esperança de transformações humanas, (re)construções do ser, que vise e priorize uma vida planetária saudável e sustentável, e que ultrapasse gerações.

2.4 Práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas

Historicamente construída para atender a um alunado idealizado e fundamentada num projeto educacional elitista, a escola tem sido um dos campos de produção da exclusão. A partir desse modelo, a escola vem sendo constituída pela privação concreta e subjetiva da supressão dos sujeitos. A proposta pedagógica tantas vezes bancária (FREIRE, 2018), castra na escola o significativo de lugar de desenvolvimento para um lugar de confinamento temporário e ordinário. Essa forma de ser Escola vem reverberando de forma violenta e injusta na construção da humanidade, de modo que os sujeitos se apresentam socialmente como reprodutores dessa violência institucional.

A exclusão é marcada nesse contexto de diversas maneiras, dentre as quais a patologização da vida materializada através de uma epidemia de diagnósticos. Isso se

apresenta de tal modo, a partir da emissão irresponsável de laudos, que resultam na produção de camisas de forças químicas, que suprimem a possibilidade da constituição do humano.

A transgressão ao direito de ser e de estar reclamam no laço social a construção de uma escola que sustente o processo de inclusão. A inclusão escolar que em seu percurso histórico foi compreendida restritamente à inserção de pessoas com deficiência em salas de escolas especiais. Na atualidade esses sujeitos têm o direito de se matricularem em escolas regulares. No entanto, é fundamental que não se perca de vista que a matrícula não garante a inclusão.

Frente a esses engodos, institui-se a necessidade de um entendimento amplificado que se sustenta na garantia do direito de uma educação para todos, sem reducionismo, e que vislumbre esses sujeitos escolares de forma inteira. A efetivação da inclusão é assegurar o direito a diferença e propiciar a participação cidadã nos âmbitos da escola e da sociedade respeitando a individualidade de cada sujeito, ou seja, incluir é assegurar a igualdade na diferença.

Pensar em direitos iguais, não implica pensar em sujeitos iguais. A igualdade da lei dispõe a todos o acesso ao objeto que o direito assegura, mas o usufruto cada um goza a seu modo pela via da subjetividade e da singularidade.

Não há inclusão por meio da construção de uma identidade para todos, pela instituição de um molde que massifica a unidade do sujeito e o unifique por uma semelhança qualquer, ou por uma arbitrariedade binária como ser normal ou (patológico) especial, bom ou mal.

Através da homogeneidade que inunda os sujeitos como um tsunami, somos demandados a reduzir a subjetividade, sua história, seus significantes impetrando modelos pré-estabelecidos arbitrariamente, sustentados pela dificuldade em lidar com as formas inacabadas e mutantes de se ser humano. O ambiente escolar passar a ser nocivo ao desenvolvimento. Os caracteres que o fazem diferente são abstraídos em nome de uma universalização. Neste território nefasto a inclusão perde seu sentido, já que os sujeitos são concebidos igualmente e assim são abolidos de suas especificidades. A questão central da inclusão é que não se abstrai a diferença em nome da universalização (MANTOAN, 2013).

Diante desse cenário, faz-se necessário pensar a escola como um lugar de elevação das consciências, onde pela via de práticas de aprendizagem integradora e inclusivas¹ um

¹ A palavra integradora não configura nenhuma forma de comungar com os equívocos da integração/segregação que assolaram historicamente o processo inclusivo. É consonante com o pensamento de Alves (2016) que a define como mecanismos que visam desenvolver a consciência da condição humana pela via da educação fundamentada no pensamento complexo, na transdisciplinaridade e na ecoformação.

mecanismo capaz de alavancar esse sistema subterrado pelos nefastos efeitos e de (re)produção da exclusão, se estabeleça. As práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas (PAII) são mecanismos que visam desenvolver a consciência da condição humana pela via da educação (ALVES, 2016). Nesse contexto a educação é pensada para além dos processos cognitivos, como ferramenta de compreensão do outro em sua condição singular, frente a complexidade do humano.

Considerar que o humano se constitui como tal, frente ao campo relacional com o outro, faz das PAII instrumentos de intervenção e prática que se instituem ao valorizar, no contexto escolar, os afetos, a superação de si, a construção relacional como outro, a aceitação da diferença e da singularidade. Pensar a inclusão e as PAII é possibilitar a criação de estratégias de convivência humana, sustentada pelo aparato da afetividade, da comunicação e da legitimação do outro como legítimo outro.

Essas práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas, são o produto da tese de doutoramento de Alves (2016), que a partir de sua posição sobre suas limitações físicas enquanto pessoa com deficiência, desenvolve formas que unem a ação e a afetividade para posicionar-se no mundo. As PAII, são possibilidade interventivas em educação que nos possibilitam dar sentido e significado as coisas que fazemos, aprendemos, reinventando e criando possibilidades frente aos obstáculos, o que implica uma posição subjetiva, um *modus* particular de recriar-se.

As PAII, fundamentadas no pensamento complexo (MORIN,2015), na transdisciplinaridade (NICOLESCU,1999) e no paradigma ecossistêmico (MORAES, 2015), atuam como uma maneira de identificar e potencializar o processo criativo e de autoria dos sujeitos. Tais práticas possibilitam a produção de sujeitos autênticos, autores de si mesmos, apropriados de suas histórias, limitações e (re)invenções da vida cotidiana. Esses sujeitos, dotados de seus corpos unitariamente subjetivados e pulsantes, reconhecem que a vida acontece no aqui e agora.

As PAII embebidas da complexidade rompem com o pensamento dual (bem/mal, bonito/feio, homem/mulher, normal/anormal, certo/errado) (ALVES, 2016). O objetivo das PAII é o desenvolvimento humano nas diversas dimensões do ser, e nos diversos espaços como escolas, comunidades, empresas e contextos desde que o produto final seja a promoção da consciência da condição humana.

A condição humana é constituída em um ciclo recursivo onde o homem, a natureza e a sociedade funcionam interdependentemente como um corpo triúnico, assim, se um elemento desse circuito adoecer, o conjunto é afetado pela moléstia que o debilita. O contrário também é

verdade (ALVES, 2016). Pensar os caminhos da inclusão e a inclusão como caminho (ALVES; MURADAS, 2015; ALVES; PEREIRA FILHO, 2018; ALVES; SOARES, 2018) exige pensar a posição do homem enquanto sujeito de relação.

O pensamento fragmentado, sustentado pela lógica clássica (NICOLESCU, 2002), limita esse pensar amplificado. Descartes (1970) sugere o pensamento, como uma estrutura proposicional e o divide em gêneros. Assim desde Descartes o homem aprendeu a dividir. O homem em seu domínio racional, mestre da natureza, apropria-se de tudo e de todos numa relação em cadeia de subjugação dos homens e do mundo. O senhorio humano produz categorizações que perpassam pela religião, pela economia e até mesmo pela educação, a dimensão humana é reduzida a um corpo sem corporeidade, um corpo organismo, apenas carne.

A educação segue apoiada nessa lógica homem-pensante, que consiste, numa “razão doentia, patologizante, da eficácia pela eficácia, propagadora da racionalização instrumental a serviço dos delírios e das crueldades humanas” (ALVES, 2016 p. 34). Todavia cabe-nos, a partir de Morin (2015), religar o pensamento e o conhecimento complexamente, já que a contextura social da nossa época considera uma educação para a era relacional. Assim, Morin (2015) pressupõe o alcance de um novo patamar na história da evolução da humanidade no sentido de corrigir os inúmeros desequilíbrios existentes.

A partir da lógica de um pensamento patologizante e do cenário atual da educação, parece que no contexto da inclusão escolar tudo que se refere ao humano, precisa ter plena funcionalidade tal como máquinas com engrenagens que devem funcionar ao pressionar o botão ou controle remoto, ou ao controle de voz, são sujeitos que precisam atender aos manuais de instruções. Nessa lógica, as peças que não funcionarem devem ser substituídas, tudo que não se encaixar deve ser excomungado (ALVES; MURADA, 2015).

A possibilidade de uma convivência na diferença é atrapalhada por essa contextura e as pessoas com deficiência não atendem a esses manuais. Essas deficiências aqui expostas configuram mais que questões físicas, mas englobam também questões sociais: crianças pobres, negras, homossexuais, transexuais, são muitas as exigências massificadoras produzidas pelo homem e por sua tirania mortífera, a ausência identitária de si no mundo. O desconhecimento de si, produz a estranheza no outro, aquilo que Freud (1919/1996, p. 235) afirma que o “o estranho, *unheimlich*, é de alguma forma familiar”. Para Alves (2016, p. 35), “as pessoas passam a ter medo das diferenças, medo das mudanças do não conhecido porque desconhecem em si mesmo, suas possibilidades, cegas diante de tantos limites”. Assim, receio

sobre a diferença é o reconhecimento do avesso, da apropriação com a identificação do próprio terror em ser humano.

As formas biográficas de viver incidentes no individualismo, no enclausuramento, na anulação do outro, como forma possível de garantir a própria segurança em relação ao outro. Esses modos de viver impossibilitam o convívio com e em diversidade, a vida em cooperação, as identificações, partilhas e aprendizagens, não atendem a multidimensionalidade humana.

A cultura reducionista da fragmentação presente na cultura escolar impede o favorecimento da inclusão. As subjetividades e intersubjetividades são substituídas pela objetividade de um cientificismo pragmático, repartido, seccionado. Não há dialogicidade entre as dimensões humanas, entre níveis de realidade que complexificam o homem/mulher.

Segundo Alves (2016) a dimensão social não era reconhecida nesse contexto como um elemento a ser integrado ao ser e ao viver. Esses moldes de produzir pessoas ainda estão em voga nas escolas, nessa forma uníssona, só cabe o ensino fragmentado desarticulado com a multidimensionalidade humana, é um artifício de objetividade falsa. A educação é reduzida ao conteúdo e desarticulado da vida, da realidade e do contexto social, não se faz libertária, autônoma, complexa, transdisciplinar. Arriscamos dizer que a escola produz sujeitos deficientes de afeto, de tolerância, a sensibilidade, a escola que deseja suprimir a diferença. É construída no modelo dual para ser asséptica, plena de perfeições e certezas higienistas (ALVES, 2016). A aprendizagem não ocorre de maneira ativa, nesse paradigma está pronta, impossibilitada de colocar o aluno numa posição criativa do processo. É proibido expor as próprias ideias sentimentos e necessidades, a capacidade de construir, argumentar e defender sua argumentação.

Os efeitos desse paradigma acionam a escola e a universidade para reflexão e convoca a “um paradigma educacional emergente”(MORAES, 2015), que surge com a necessidade de repensar a educação em favor do humano. É com os estudos da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade que os paradigmas começam a se romper, bem como começamos a perceber a fragmentação do ser (ALVES, 2016).

Deste modo pensar as PAII, é pensar que a inclusão se inicia para além dos eixos legais, e das intervenções arquetônicas, é anterior a esse mundo concreto, legal. 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, “no mundo interno, em um mundo de aceitação de nossas fragilidades e reconhecimento de nossas potencialidades” (ALVES, 2016, p. 38).

Inclusão verdadeira é reconhecer a interconexão entre as partes e o todo, é pensar uma educação para todos.

Para Alves (2016, p.39), a inclusão se faz na aceitação do outro como “legítimo outro, bem como na aceitação do outro de si mesmo” como legítimo, único, singular, fio da teia da vida, interligado a tudo e a todos. Como nos diz Morin (2018) na descoberta de nós mesmos, do reconhecimento das nossas fragilidades, insuficiências, carências, teremos a capacidade de perceber que todos têm necessidades e capacidades de compreensão, cooperação e amorosidade. Trata-se de um auto-exame consciente de si mesmo, de forma crítica a respeitar a si, e que permite reconhecer, avaliar e deslocar-se do próprio egoísmo.

Para pensar o processo inclusivo, é necessário que a palavra do outro seja validada, neutralizando as verdades absolutas, onde os diferentes modos de expressar as verdades da inclusão podem se fundir e tecer outras possibilidades de verdade, que ultrapassa os níveis: da concretude, de realidade e da compreensão humana (ALVES; MURADAS, 2015). Nessa via de repensar o processo inclusivo validando a palavra do outro, garantimos o que Morin (2003) fundamentado nos direitos humanos, chama de mundialização dos direitos do homem, da liberdade, da igualdade, da fraternidade, da equidade e do valor universal da democracia, com vistas ao favorecimento da consciência humana e o reconhecimento da diversidade.

Para Maturana e Varela (1997) a negação do outro gera ódio e desvalida a posição humana, e isso é consequência da falta a solidariedade, enquanto dimensão humana precarizada, todavia ela pode ser capaz de libertar o ser social do humano e recuperar a confiança do humano no humano. Isso, implica pensar pela via da educação em retomar a dimensão da inteligência, solidariedade e cooperação. O resgate ao outro pode ser pensado interventivamente na educação através de uma escola colaborativa, que compartilha e partilha juntos em convivência.

Pensar a diversidade é promover possibilidades inclusivas de convivência onde pessoas com necessidades educacionais especiais podem ensinar e aprender com pessoas sem necessidades especiais. A possibilidade de reconhecer a convivência na diferença pode promover a tolerância em seus diversos aspectos destes constructos da personalidade, como a extroversão e seu contrário, a timidez, até a tolerância religiosa. Assim, pensar a convivência inclusiva está para além das deficiências físicas. Incluir é validar o direito de ser e estar do humano independente de questões, sociais, religiosas, étnicas, econômicas, físicas, etc. Incluir é legitimar a diversidade.

No campo da educação, pensar interventivamente nos aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem, implica pensar que diante da pluralidade humana, os métodos de ensino

não podem ser singulares. Todavia é uma fronteira tênue pensar essa diversidade metodológica, porque implica justificar que pessoas com síndrome de Down aprendem por um método, autistas por outro, e daí outras categorizações vão sendo criadas. Essas categorizações atendem a uma demanda classificatória massificatória, patológica e não às nuances da singularidade e da subjetividade. Quanto mais diversas forem as modalidades de *ensinagem*², as estratégias e os cenários, mais serão as diversas possibilidades de aprendizagem (ALVES, 2016). Molta (2006, p. 86) propõe “aprendizagens cooperativas” que permitem que esses alunos se sintam juntos, partilhando relações cognoscentes, humanas, identificatórias.

Alves (2016) aponta que é por meio do diálogo amplo entre os atores envolvidos no processo é que é possível desenvolver práticas de aprendizagem integradora e inclusiva. É um meio para reconhecer e legitimar o outro, único, inserido numa rede de sistemas. É possibilitar o reconhecimento dessa singularidade. Para Alves (2016, p.43) é desenvolver a consciência, de uma existência sistêmica, já que estamos inseridos em um círculo recursivo composto pela tríade homem, sociedade natureza, numa relação de (co)dependência, onde o homem/mulher se constrói e destrói mutuamente. Assim, “tudo que se faz a parte, se faz ao todo, e tudo que se faz ao todo se faz a parte”.

Nesse círculo recursivo, as PAII se inserem em todos os espaços: escola, empresa, espaços virtuais, na rua com o intuito de compreender a dimensão humana e autenticar a singularidade. Assim, intervir com as ferramentas da educação na produção de homem/mulher, ensinar a viver a humanamente, e se fazer sujeito implicado com a realidade, individual e coletiva, ser humano implicado com a responsabilidade social de (com)viver.

Pensar na construção de práticas de aprendizagem integradora e inclusiva é possibilitar uma articulação no percurso da intervenção, “como um caminho que se faz ao caminhar” (ALVES, 2016, p. 55) onde frente a diversidade há uma possibilidade em convergir os conhecimentos, como numa bifurcação que possibilita um novo fazer. Numa perspectiva integradora o acolhimento ao outro é um mote imprescindível. Como afirma Ferreira (2010), o desafio para educação no século XXI é pensar a respeito da questão da multiétnicidade, da convivência plural e democrática e da unidade na diversidade.

A escola enquanto *lócus* de PAII é um lugar de resistência levantada com fins a educação, como a tarefa prática de preparar os indivíduos para a vida social, já que

² O termo *ensinagem* é cunhado por Alícia Fernandez na obra *A inteligência aprisionada* e aqui é utilizado no sentido de que ensinar e aprender são processos resultantes da interação dialética entre aquele/a que ensina e aquele/a que aprende, em movimento de autoria de pensamento.

cotidianamente constatamos que “as relações de sociabilidade são de desconfiança, violência e agressão e os cidadãos emergem como ‘inimigos potenciais’” (FERREIRA, 2010, p. 22).

A intervenção em PAII se contrapõe às formas tradicionais e disciplinares de Educação que de tal modo acham-se corroídas. Esse tipo de intervenção possui uma função educativa e não apenas de escolarização. Visa, como aponta Ferreira (2010), construir uma outra visão da escola, dos conteúdos escolares, do papel dos educadores e da relação da escola com a sociedade, consiste em desenvolver conhecimentos e habilidades, ocupando-se na formação integral do ser humano e terá como missão suprema a formação do sujeito ético.

Pensar na perspectiva de uma educação comprometida com o processo de humanização, é reconstruir o papel formativo da escola. A escola enquanto lugar de pluralidade na sua forma mais complexa de pensar, é um cenário que permite a manifestação vivida dos afetos e esse fenômeno não pode ser minimizado a favor da posição conteudista.

Não é nosso objetivo romantizar de forma fantasiosa a educação, mas sim lançar luz a outras dimensões que não são só cognitivas. Frente as experiências diárias no campo educacional, sabemos que o afeto influencia diretamente as relações e os processos de aprendizagem, requerendo visões inclusivas e capazes de resgatar a dimensão de cuidado necessária ao processo educativo (FERREIRA, 2006, p. 23).

Vale salientar que não consideramos menos importante a dimensão cognitiva, consideramos tão importante quanto a dimensão da afetividade. Nesse aspecto o ambiente escolar é privilegiado para formação dos sujeitos, entretanto, essa formação não deve ser exclusiva à cognição. Se faz necessário reconhecer e possibilitar a expressão dos afetos no ato educativo, na relação com os pares. Deve-se contemplar a afetividade, de forma objetiva, nas atividades propostas, nas relações que são estabelecidas, nos ditos e não ditos que povoam o imaginário escolar.

Pensar em práticas de aprendizagem integradora e inclusiva implica em promover ações que tentem atingir as diversas dimensões do humano. Nesse sentido, se faz necessário contemplar o sujeito de maneira inteira, promover experiências cognoscitivas, cinestésicas e criativas. Pensar em práticas de aprendizagem integradora inclusiva significa pensar o humano no social e dentro de si mesmo, implicado com sua própria existência, na partilha e na comunhão com o outro. Significa possibilitar a cada ser humano o habitar e o habitar-se. Construir espaços de convivência e interdependência entre seres e saberes.

Assim, na atualidade onde o conhecimento está pulverizado faz-se necessário recriar a educação, a partir do pensamento complexo, da transdisciplinaridade e da ecoformação. Construir uma nova perspectiva de educação é um desafio que se anuncia, na busca de uma

concepção inovadora de fazer a escola. Acerca dessa concepção inovadora, discutiremos mais detalhadamente na seção seguinte.

3 ESCOLAS CRIATIVAS E INCLUSÃO

Nesta seção discutiremos inicialmente acerca do conceito de criatividade. Ao situar o ponto de vista teórico a partir do qual discutimos esse conceito, dialogamos com os referenciais do pensamento complexo, da transdisciplinaridade e da ecoformação no sentido de apontar as bases teóricas que sustentam o conceito de escola criativa. Na sequência, explicamos porque a escola criativa é por excelência inclusiva. Por fim, argumentamos em favor de uma educação inclusiva que prima pela liberdade, democracia, igualdade social e fraternidade. É sobre esse pilar que assentamos o resgate da valorização da dimensão humana dos seres humanos.

3.1 Criatividade

A criatividade pode ser definida como ato inovador, exploratório e aventureiro, estimulante e curioso (MILLIAN; WESCHLER, 2018). Está relacionada diretamente à capacidade de propor soluções para os problemas. Tal conceito pode ser compreendido como um conjunto de processos cognitivos, da personalidade, influenciado por variáveis ambientais e elementos inconscientes. A combinação harmônica destas variáveis permite o alcance da auto-realização, considerando os aspectos pessoais, profissionais e mesmo transcendentais do desenvolvimento humano. Assim evidenciam-se múltiplas formas de ser e atuar criativamente.

Diante de um percurso histórico percebemos que o lugar que o conceito de criatividade ocupou na cultura vai se deslocando diante do avançar do tempo. A partir da revisão às obras de Kneller (1980) constatamos que o conceito de criatividade estava primitivamente relacionado com o divino sendo compreendido como uma dádiva concedida a poucos mortais. A *posteriori*, por volta do século XVI, estabeleceu-se uma relação direta da criatividade como uma forma de loucura, algo incontrollável ao homem, distinguindo-o de diversos mortais. Essa menção à loucura nos situa que a criatividade estaria associada diretamente a processos patológicos. Assim seria uma das formas de ser louco.

O conceito segue a cada época e ganha delineamentos mais robustos no encontro com a ciência, já que o conceito científico de criatividade é contemporâneo ao surgimento do teste

de inteligência³ (BINET, 1929). Com o advento desse exame, capaz de medir o quociente de inteligência (QI), percebe-se que a criatividade apesar de ser um processo imbricado pela cognição não poderia ser mensurada pelo mesmo instrumento. A partir da tomada científica do conceito de criatividade, as diversas áreas do comportamento humano se interessaram em investigá-lo (ISAKSEN; MURDOCK, 1993).

Dentre os campos de interesse científico que exploram tal conceito na Psicologia, destacam-se as análises de Freud (1958); Rogers (1977); Maslow (1962) e Guilford (1960). Para Freud (1958), a criatividade se manifesta a partir dos mecanismos de defesa do ego. Teóricos humanistas como Rogers (1977) e posteriormente, Maslow (1962), afirmaram que a criatividade é um modo de auto-realização homeostática. Os cognitivistas como Guilford (1960), apontam a criatividade como uma forma de operação do pensamento.

O conceito de criatividade na contemporaneidade tem sido veículo para o enfrentamento de problemas nos âmbitos pessoais e das organizações, através de estratégias de reformulação para o combate de paradigmas e resistências. A criatividade assim é uma possibilidade ampla na resolução de problemas atuais a exemplo do que trazemos aqui: as demandas da educação. Para Wechsler (2018) a combinação afinada dessas variáveis é capaz de conceber a realização pessoal e institucional ainda que transcendentais ao humano. Atuar criativamente implica superar a visão reducionista do conceito. É implicar-se no processo de explorar, especular ou contribuir com ideias originais.

No ambiente educacional, a criatividade é um termo comum, “é o ingrediente necessário para realizar a transformação que sonhamos” (TORRE; PUJOL, 2007, p.25). Problemas educacionais tais como a evasão, a distorção idade-série, a exclusão, as atitudes antissociais, as drogas lícitas e ilícitas na escola, a gravidez na adolescência, o consumismo, o *bullying*, a patologização da vida, demandam criatividade para a invenção de novas alternativas. Outros fatores comportamentais também surgem no cenário como a ausência de limites para nortear de forma ética e afetiva as relações, ausência de diálogo, do estabelecimento e a internalização de regras civilizatórias de convivência, a fluidez nas relações que são cada vez mais virtuais ou autobiográficas.

Os sujeitos que se fecham em si mesmos e ou vivem interações humanas mediadas exclusivamente pela internet, estabelecendo relações de solidão interativa. A onda do consumo mobilizada pela mídia, a alta produção de lixo e seus impactos na natureza, a fome,

³ O teste de inteligência ou teste do quociente de inteligência (QI) é um instrumento psicológico capaz de medir estatisticamente o percentil de inteligência de um sujeito a partir da comparação com a população estudada, trata-se de estabelecer uma medida estatística da inteligência relacionada aos processos psicológicos.

a desigualdade, a ausência de empatia que produz a exclusão das diferenças são uma pequena amostra dos problemas que compõem a realidade fracassada da educação atualmente, são inquietudes que passam pelos efeitos das mudanças sociais, econômicas e políticas.

Frente a essas questões uma nova perspectiva pedagógica precisa ser pensada. Alternativas como a transdisciplinaridade e a ecoformação são formas de pensar o humano e as questões da humanidade de forma ampla, complexa, que busquem resgatar e imprimir valores humanos, atitudes humanas e responsabilidades com os humanos e o cosmos. A criatividade enquanto expressão humana do humano, faz um corte civilizatório que nos situa diferentes dos demais seres vivos, nos faz reinventar.

A maior tragédia de nossos tempos é a manutenção da escola tradicional. Este modelo permanece vivo graças à respiração assistida que recebe diariamente do sistema político que o mantém. Apesar das constantes críticas que convocam à mudança desse modelo escolar vigente por educadores contemporâneos (ALVES, 2016; MORAES, 2004; TORRE, 2012; SUANNO, J.H; 2013; FREIRE, 2018; MORÁN, 2018), o modelo tradicional persiste. Esse tipo de modelo educacional, também conhecido como clássico, ou paradigma newtoniano, consiste em um

paradigma conservador, a experiência do aluno não conta e dificilmente são proporcionadas atividades que envolvam a criação. A prática pedagógica tradicional leva o aluno a caracterizar-se como um ser subserviente, obediente e destituído de qualquer forma de expressão. O aluno é reduzido ao espaço de sua carteira, silenciando sua fala, impedido de expressar suas ideias. A ação docente concentra-se em criar mecanismos que levem a reproduzir o conhecimento historicamente acumulado e repassado como verdade absoluta (BEHRENS, 2007, p.53).

Esse paradigma propõe a primazia da razão sobre a emoção, está calcado na racionalidade técnica, sustenta-se no modelo curricular dominante fundamentado em disciplinas desarticuladas entre em si que privilegiam a transmissão de informações. As escolas tradicionais não acompanham as mudanças da sociedade, esse modelo de escola é uno, o processo de ensino e avaliação é igual para todos e exige resultados previsíveis.

Precisamos suplantar o modelo clássico em detrimento de um modelo criativo e inovador que ensina o aluno a conhecer, a construir seus projetos de vida e a conviver com os demais. Dentro de uma perspectiva criativa, se ensina a aprender e que o erro é parte do processo, que o conhecimento acontece numa relação simbiótica, ou seja, da junção indissociável entre errar e acertar, ambas são parte indispensável do processo de aprender.

O modelo criativo é disruptivo, é complexo, redesenha a prática pedagógica. A proposta é flexível, os espaços físicos são múltiplos, a sala de aula pode ser o jardim, a horta e nesse ambiente se aprende a calcular a área, a verificar a posição do vento, polinização, mas

também a como fazer um chá, a não usar agrotóxico, a partilhar, a conviver, e etc. O aluno aprende no seu próprio ritmo, necessidade, em grupos, com supervisão de professores orientadores. O modelo de escola criativa contribui para mobilizar as competências desejadas, intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais; os sujeitos aprendem a avaliar situações, expressar seus pontos de vista, a escutar o antagônico, exercitam a tolerância, estão implicados nas escolhas, assumem os riscos, aprender pela descoberta, caminham do simples para o complexo.

A partir do quadro 3 podemos visualizar um comparativo entre o modelo Tradicional e a proposta das escolas criativas.

Quadro 3 – Comparativo do modelo tradicional e a proposta da escola criativa

MODELO EDUCACIONAL CLÁSSICO	MODELO EDUCACIONAL CRIATIVO
O conteúdo e as habilidades se fundamentam nas aprendizagem. Centra-se nas disciplinas, como ciências, línguas e história. Desvaloriza as habilidades para a vida.	Envolve os alunos em atividades de aprendizagem que os prepararão melhor para a vida.
A mensuração de resultados ocorre por meio de notas e testes. O conhecimento é mensurável e pode ser comparado com outros grupos, o que prevalece é o número.	Investem para que os alunos se destaquem nas áreas em que tem interesse, incentiva a desenvolver competências e qualidades que farão do mundo um lugar melhor. Prima por valores de convivência, como tolerância, convivência e desenvolver um olhar mais humano.
Currículo rigoroso e uniforme comum para todos os alunos. Objetiva aumentar o nível para atender as exigências acadêmicas. As atividades são únicas para todos, desconsiderando o potencial individual, nem o potencial, nem o ritmo de aprendizagem.	Auxilia aos alunos a tornarem-se o que efetivamente são, elevando suas consciências para posicionar-se na vida consigo, com os outros. Visa valores transpessoais.
Os resultados são comparativos entre estudantes, instituições, e estados, países. A evolução do aprendente em relação a ele mesmo não é considerada. Homogeneização da subjetividade.	Dá aos professores e alunos mais controles sobre seu ambiente de aprendizagem. Prima pela autonomia do professor na hora do planejamento e criações favoráveis. Cultiva a autonomia, a responsabilidade e a independência.
As alegações que classificam os sujeitos são discutidas por dados de pesquisa científica, que atestam o resultado bom e o ruim, a partir do global. Abortando que cada sujeito é um universo possível de aprender.	A abordagem volta-se ao desenvolvimento humano, para o aumento da motivação e o entusiasmo.
Parâmetros traçados politicamente para apresentar estatísticas que atestem a eficácia do programa de ensino.	Os atores interagem e decidem em gestão democrática e participativa.

Fonte: Elaborado pelo autor - Adaptado de TORRE; PUJOL, 2007.

Há indicadores que nos permitem argumentar a favor do currículo por projetos como “uma matriz de mudança em potencial para aqueles segmentos da educação que entendem ser necessário recuperar a totalidade do conhecimento e romper com o conservadorismo das práticas pedagógicas repetitivas e acríticas” (KELLER-FRANCO; MASSETTO, 2012, p.12).

Nos parece que cada escola tende a priorizar um conceito diferente de criatividade e, em decorrência disso, dinamizam processos pedagógicos distintos da gramática criativa que circunscrevemos. Geralmente nos defrontamos com práticas centradas em competição, exclusão e fragmentação, estimulando uma criatividade limitada ao desenvolvimento de estratégias didáticas vinculadas à reprodução linear de conhecimentos historicamente acumulados (SUANNO, M. V. R, 2009). O sentido que tomamos para abordar a Criatividade é sustentado pelo paradigma ecossistêmico, que, segundo Moraes (2004, p. 42), é “construído a partir de intercâmbios nutridores entre o sujeito e o objeto, mediante diálogos, interações, transformações e enriquecimentos mútuos”. O lastro teórico ecossistêmico prioriza a solidariedade, a inclusão e um ensino contextualizado para aplicabilidade na vida dos sujeitos. Uma escola criativa é um lugar em constante movimento. Como nos diz Torre (2013), é um lugar que nos faz transcender, onde a relação empática nutre as relações humanas, é um lugar em que a realidade é recriada, que legitima o melhor de seus professores e alunos e é capaz de transbordar afetivamente.

O processo de aprendizagem está vinculado às demandas da atualidade de forma amplificada, já que consideramos as incertezas no futuro, as potencialidades humanas, no intuito de educar cidadãos planetários, sujeitos interessados pelas questões humanas e cósmicas. A perspectiva planetária, está ligada aos valores humanos, à paz, ao meio ambiente, tem por finalidade favorecer nas pessoas a compreensão das múltiplas dimensões do mundo atual e do futuro e a participação eficaz nos desafios inerentes ao universalismo, a diversidade, adotando um enfoque sistêmico das realidades complexas (BOAVENTURA, 2001).

A educação planetária desenvolve nos sujeitos convicções e crenças fiéis a valores humanos reconhecidos em civilizações como: confiança, responsabilidade, justiça, reputação, amizade, solidariedade, igualdade e equidade. É educar para a compreensão de que os povos estão interligados e que as ações humanas são recursivas e afetam aos outros em algum grau, ou seja, somos todos interligados ecossistematicamente.

Para Moraes (2004) o paradigma ecossistêmico é o ponto de separação entre a educação do futuro e a educação tradicional. Para Zwierewicz (2016) podemos reconhecer que há uma diversidade de nomenclaturas utilizadas pelos pesquisadores para indicar os dois paradigmas. Assim Moraes (2004), o situa como paradigma positivista e paradigma ecossistêmico ou emergente, Flach e Behrens (2008) usam as nomenclaturas paradigma newtoniano-cartesiano e paradigma da complexidade.

3.2 Paradigma da complexidade e as escolas criativas

Afirmamos, a partir de Torre e Zwierewicz (2009), que a escola criativa é alicerçada na ecoformação, na transdisciplinaridade e na complexidade. As escolas criativas avançam na perspectiva de “superar a cegueira do conhecimento” (MORIN, 2011, p.26) e por isso se vinculam ao pensamento complexo (MORIN, 2009), onde “não há separatividade, inércia ou passividade entre os conhecimentos, tudo está relacionado, conectado e em renovação contínua” (MORAES, 1996, p.61).

A transdisciplinaridade surge como solução à ideia da desconexão entre os saberes. Por consequência dessa divisão dos saberes, os humanos passaram a não atribuir sentido às ciências e dimensões vastas intrínsecas à vida. Deste modo, a transdisciplinaridade seria uma maneira de religar/reconectar os saberes às dimensões da vida, dada a complexidade inerente à realidade humana. Em seu arcabouço, não existe verdade absoluta. As verdades podem coexistir em um mesmo espaço e realidade, numa relação dialógica e dialética. Há uma tentativa de relacionar os saberes científicos seculares a outros saberes humanos e colocá-los sempre à dúvida e à relativização, proporcionando terreno para que professores e alunos possam encontrar suas próprias verdades, de modo criativo e responsável enquanto ser planetário *homo complexus sapiens demens*.

A transdisciplinaridade busca atender para os problemas reais da sociedade e preparar os sujeitos para a vida e a realidade moderna que é complexa e impossível de ser explicada em termos simplistas e exatos. Para tanto seria necessário trabalhar a partilha e o trabalho coletivo. A complexidade humana não deve ser reduzida a paradigmas prontos e postos como explicação para uma regência determinista da humanidade. Entende-se a necessidade de se compreender que o mundo é uma constante construção, operada por todos e somos muitos e somos múltiplos.

O conhecimento é o caminho que leva o sujeito à autonomia. A transformação só é possível diante de ações pensadas em coletivo, ouvindo a todos, e permitindo sua igual participação, pois nisto deve consistir a cidadania; a pessoa com deficiência deve ter o direito de autonomia e independência igual aos demais, a partir do olhar para suas capacidades acima de suas limitações. O processo de conhecimento é direito de todos e ocorre por meio do ensino e aprendizagem, que devem ser articulados de maneira que alcance de forma efetiva a cada sujeito dentro das especificidades que carregam em seu corpo e sua história; entendendo que cada ser está em constante e permanente desenvolvimento. O aluno é também agente

ativo de seu próprio processo de aprendizagem, assim é importante que tudo que o constitui seja devidamente considerado, seus aspectos cognitivos, sociais e emocionais.

Para Torre e Zwierewicz (2009, p.401), as escolas criativas se caracterizam por possuir:

um referencial de ensino e aprendizagem baseado em autonomia, transformação, colaboração e busca do desenvolvimento integral; que partem dos interesses dos estudantes e de sua realidade, transcendendo o conhecimento científico, por meio do desenvolvimento de atitudes colaborativas, solidárias e conectadas com a vida; estimulam uma prática educativa flexível e aberta às emergências que precedem sua aplicação e às que surgem durante seu desenvolvimento; fomentam a resiliência dos estudantes e dos próprios docentes, que ressignificam seu pensamento enquanto ajudam a ressignificar o entorno.

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 e transformadoras, o conceito de criatividade, a partir do paradigma ecossistêmico, convoca as instituições que reconhecem a necessidade de rever seus fundamentos, a produzirem conhecimentos e a trocá-los, reconhecer seus limites, e propor mudanças às suas inquietações.

Para Torre (1999, p.19) “a criatividade 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”. A partir disso podemos situar que não estamos falando aqui de um modismo, ou num termo que pretenda qualificar um *slogan* publicitário. Há uma complexidade imensurável nessa categoria. Podemos pensar a partir da afirmativa acima que há um atravessamento social do conceito articulado com a educação, que resulta na possibilidade de pensar novas formas de fazer e compreender a prática pedagógica.

A criatividade está imbrincada a elementos sociais e psicológicos do sujeito como a identificação e as predileções, que negociam com a realidade social e recriam possibilidades. É a forma de conduzir conjuntamente o processo de mudança, é agir, é um ato de criação. O termo criatividade tem figurado nos discursos dos membros da comunidade escolar na atualidade. Isso sinaliza para o intuito desses sujeitos de percorrerem o caminho na contramão de instituições que seguem um modelo cartesiano. No entanto, tais esforços ainda não são suficientes para uma genuína superação da lógica da educação tradicional. Para isso, é fundamental que tais discursos se apoiem no pensamento complexo e se materializem em

propostas pedagógicas, práticas de ensino e formas de acompanhamento e avaliação ecossistêmicas e transdisciplinares. Esse movimento implica que nos cursos de formação de professores, a produtividade acadêmica dê lugar à uma concepção de formação integral dos sujeitos. Isso porque “há uma responsabilidade social na criatividade” (SUANNO, J.H, 2013, p.122) e para que essa criatividade se manifeste em suas máximas formas de expressão é fundamental que o espírito humano esteja livre de toda e qualquer amarra política, social, cultural ou econômica.

A partir dessas características fundamentadoras e conceituais, a proposta das escolas criativas sustenta sua prática a partir de pensamentos que mobilizam professores e alunos a transitarem nos conteúdos curriculares, de forma a vinculá-los a aplicabilidade prática, possibilitando a transformação da realidade. Pela via da criatividade é possível emergir uma nova escola que transcende, recria, transforma, incorpora a realidade. As instituições criativas vão mais adiante do lugar que partem, dão mais do que tem, ultrapassam o que delas é esperado, são escolas que reconhecem o lugar de cada um, que crescem por dentro e por fora, buscam o bem-estar individual, social e planetário.

Para Zwierewinz (2017) a escola criativa não exige que uma nova escola se construa, mas que um novo modelo seja criado, e o que existe nela de inovador seja potencializado. Caminhamos contra o objetivo inicial da escola que sempre foi o de atender uma fatia muito específica da população, essa é a classe dominante, e de algum modo vem preparando a nova geração para assegurar que seu intento se perpetue. Para Limaverde (2017) se trata de inserir novos e crus conceitos a escola, mas de a partir deles produzir sujeitos transformadores, inovadores, criativos e atuantes planetariamente. Conceitos teóricos como a inovação, a criatividade e a transdisciplinaridade são instrumentais pensantes para mudar a realidade educativa, sair do tradicional. Nos impomos ao modelo, fundamentado na ordem clássica transmissora de conteúdo, reprodutora do conhecimento, orientada para o consumo, distante da realidade, que avalia o desempenho a partir da atribuição de nota, centrada em currículos desatualizados. Romper com esse padrão historicamente construído exige um enfrentamento à ordem política, da elite que “está unida para sustentar um sistema de dominação, privilégios e controle que os favorece, e também ao anacronismo e inadequações diante dos tempos atuais” (LIMAVERDE, 2017, p.16).

A crítica a escola é um ato criativo, se considerarmos que a dialogicidade da análise faz repensar os desafios, os limites, os objetivos da escola, a filosofia, a prática de ensino, os modos de avaliação e de convivência, se possibilitar o emergir de um novo fazer. Uma escola criativa é aquela que reconhece o desejo de sê-la; e que provoca constantes mudanças no

percurso do amadurecimento institucional, que implica assumir um lugar de não saber, ou seja, um lugar em que a busca pelo conhecimento é constante; é aquela que está aberta a discutir seus receios, seus intentos, compartilhar as aprendizagens com as pessoas, difundir as experiências de sucesso e socializar os erros, decidir democraticamente e registrar as reflexões (SUANNO, J. H., 2013).

As escolas criativas se fundamentam nas incertezas, já que consideramos as verdades mutáveis, voláteis, esse modelo pode ser construído, desconstruído e reconstruído ao longo da história. É uma forma que convida a romper a obsessividade institucional, ou seja, a esse circuito repetitivo que impede outras construções. A educação criativa rasga o véu do tradicional e convoca à inovação. Escolas criativas são instituições educativas que desenvolvem as potencialidades institucionais, humanas, sociais e ambientais em uma perspectiva complexa, transdisciplinar e ecoformadora (SUANNO, M. V. R. et al, 2014).

Não existe um modelo único de escola criativa, não há um molde que determine de forma engessada como devem ser. Mas podemos dizer que há indicativos de como identificar uma escola que tenha características de dialogar com o mundo e a atualidade. São escolas que criam, produzem e que se reinventam, como nos afirma Suanno, M. V. R (2014, p. 5)

As escolas têm seguido por caminhos distintos para entender que o ser humano precisa ser educado para além da cognição. Pensar na formação do ser humano é pensar a partir de uma razão sensível; significa educar para a formação de conceitos, para a capacidade de leitura crítica da realidade e para ser capaz de construir uma reflexão transformadora propositiva, mas conduzindo o sujeito a pensar em seus valores e sua postura em relação ao mundo. Na escola criativa, os indivíduos se transformam, porque começam a se preocupar com a coerência da sua relação com o meio ambiente. Preocupam-se com a alimentação, o modo de ser, as próprias prioridades nesse mundo que nos atropela com tanto trabalho, correria e atividades e também com o tempo necessário para estar em contato com a natureza. Essas escolas estão formando sujeitos capacitados a rever valores, princípios e opções.

A escola criativa objetiva num movimento de reencantar o ensino e por consequência a aprendizagem. Essa cadência no campo da educação está para além do conhecimento disciplinar, a aprendizagem criativa, implica conhecimento sobre e para a vida e engloba aspectos complexos da sociedade como as questões relacionais, ecológicas e planetárias do sujeito. Assim, a escola criativa escapa da linearidade do conhecimento, privilegia a condição unívoca do humano, que é ser dotado de consciência produtora de sentido e também o conhecimento complexo, transdisciplinar e multidimensional. É uma possibilidade exitosa para produção de uma escola inclusiva. Nesta perspectiva de uma escola para todos, a escola criativa considera as individualidades de cada aluno no seu processo de construção do conhecimento, onde a única semelhança entre os sujeitos é a diferença.

A escola criativa está atenta para uma esperança na educação inclusiva. Ela é produtora de ações pedagógicas que constroem novas formas de ensinar e de aprender. Assim caminha para a promoção da redução das desigualdades sociais e escolares, o que produz um movimento a favor da inclusão na contramão do que historicamente foi reclamado. Essas reivindicações buscaram a garantia de um lugar objetivo e subjetivo no espaço escolar, um ambiente capaz de acolher a diversidade. O que nos faz refletir que o cenário inclusivo no Brasil, ainda está em construção e demanda uma posição política para a edificação de um espaço para todos.

3.3 Reivindicar à Inclusão

O desenrolar da história tem reivindicado ao longo do tempo a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Segundo Amaral et al. (2014, p. 3), “historicamente, a existência discriminatória da escola e de toda sociedade limita-se à escolarização de um grupo seletivo e homogêneo”. Esse quadro, no Brasil, só foi frontalmente questionado a partir da publicação do manifesto dos pioneiros da Educação Nova em 1932 que trazia em seu bojo a reivindicação de uma escola obrigatória e para todos (TEIXEIRA et al. 2010). Sob a inspiração do escolanovismo foi promulgada a 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Brasil (LDB), Lei nº 4.024 de 1961 (BRASIL, 1961), que garantia o direito à educação a todos em escolas regulares e incluía nesse conjunto as crianças com necessidades educacionais especiais.

A partir do golpe militar de 1964 passou a ser implementado um conjunto de reformas educacionais que tinham em seu bojo a necessidade de garantir o controle das ideias e das ações dos brasileiros. Dentre as reformas empreendidas é possível citar a Lei nº 5.692 de 1971 (BRASIL, 1971) que reformou os ensinos de 1º e 2º graus e passou a segregar os alunos com necessidades educacionais especiais em salas específicas reforçando assim a lógica da exclusão.

Com a queda do regime militar na década de 1980, passou-se a retomar o debate democrático em torno de uma educação inclusiva. Imbuída de um espírito democrático a Constituição Federal de 1988 estabeleceu no Art. 3º, inciso V, que é objetivo fundamental da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988). A CF de 1988 exigiu uma nova LDB que foi promulgada no formato da Lei nº 9.394 de 1996, a qual reserva um capítulo inteiro para Educação Especial (Título V,

Capítulo V). É preciso mencionar que a LDB de 1996 dispõe ainda acerca da Educação de Jovens e Adultos, da Educação a Distância, da Educação para as relações étnico raciais, Educação para os Direitos Humanos e ao longo de sua redação verifica-se uma preocupação do legislador em direcionar a educação brasileira rumo à um movimento inclusivo.

Como desdobramento da LDB de 1996 foi instituída em 2001 a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência de dez anos (2001-2010) e em cuja exposição sobre a educação inclusiva se conclui que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva” (BRASIL, 2001). O PNE aprovado em 2014, com vigência de dez anos, no formato da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), reforça a necessidade de se construir não só uma escola inclusiva, mas também uma universidade e uma sociedade inclusivas.

O movimento brasileiro em torno da Educação Inclusiva dialoga historicamente com movimentos internacionais que problematizaram a Educação Especial a exemplo da Declaração Mundial de Educação para Todos (1998) e a Declaração de Salamanca (1994). Em diálogo com organismos internacionais, a exemplo da UNESCO, a Secretaria de Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça brasileiros elaboraram em 2006 o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que “incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, agregando demandas antigas e contemporâneas de nossa sociedade” (BRASIL, 2007, p. 11). Atualmente, no campo da formação de professores, foram instituídos componentes curriculares obrigatórios que visam promover uma reflexão sobre a necessária inclusão dos sujeitos na escola, na universidade e na sociedade (BRASIL, 2015). Segundo Baptista (2005, p. 16), o debate sobre a educação inclusiva “tem exigido que a discussão teórica em pedagogia ultrapasse os muros disciplinares específicos”. Para Guijaro (2005, p. 9), a educação inclusiva deve se basear “na heterogeneidade e não na homogeneidade, considerando que cada aluno tem uma capacidade, interesse, motivações e experiência pessoal única”.

A inclusão escolar em seu percurso histórico foi compreendida restritamente à inserção de pessoas com deficiência que outrora estavam em salas de escolas especiais e em escolas regulares. Esta concepção reducionista de algum modo se sustenta na contemporaneidade. No movimento pela inclusão seguimos a construção de um entendimento amplificado do processo de inclusão que busca garantir o direito de uma educação para todos, como nos afirma Mantoan (2013): garantir o direito à diferença na igualdade de direitos à educação.

A educação é um direito incondicional e intransponível assegurado pela constituição de 1988 e fundamentado pela Convenção internacional dos direitos da pessoa com deficiência. A inserção na escola é indiscutivelmente necessária ainda que por artifício da seguridade legal, mas isso por si só não é suficiente para efetivar a inclusão em todo sistema escolar. A efetivação da inclusão é assegurar o direito a diferença propiciando a participação nos âmbitos da escola e da sociedade respeitando a individualidade de cada sujeito, é assegurar a igualdade na diferença.

Não há inclusão por meio da construção de uma identidade para todos, de um molde que massifica a unidade do sujeito e o unifica por uma semelhança qualquer, ou por uma arbitrariedade binária como ser normal ou especial, bom ou mal. A inclusão assegura o direito a diferença onde mesmo que por estarem marcados por uma semelhança continuam sendo diferentes entre si. Para Mantoan (2013) em torno das práticas de inclusão há duas questões de fundo: a produção da identidade e da diferença. A inclusão instabiliza a identidade, que é compreendida como característica imutável e fixa que unifica uma comunidade e que nesse contexto questiona a diferença.

Entendemos que a identidade enquanto forma de unificar é uma armadilha, a inclusão se institui no reconhecimento da diferença em processos educacionais iguais, um traço comum não define os sujeitos numa unidade. Como afirma Santos (2013) temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza e temos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos trivializa. Na prática pedagógica precisamos estar atentos para não recair em diferenciações que excluem e nem pender para igualdade que descaracteriza o sujeito.

A diferença privilegia sujeitos únicos, singulares, que não atendem a lógica da identidade que classifica e exclui, a exemplo de quando se separam alunos adiantados em uma sala e os atrasados em outra. Somos claramente demandados, no âmbito das relações, a transformar sujeitos complexos em sujeitos simplistas, pondo-os em moldes disciplinares excludentes em nome de uma padronização que não atende as formas da infância da contemporaneidade. Os caracteres que fazem os sujeitos diferente são abstraídos em nome de uma universalização. Neste território nefasto a inclusão perde seu sentido, já que os sujeitos são concebidos igualmente e assim são abolidos de suas especificidades. A questão central da inclusão é que não se abstrai a diferença em nome da universalização.

Garantir o processo de inclusão é reagir contra os valores hegemônicos da sociedade dominante e rejeitar o pluralismo, que se sustenta pela mera aceitação do outro, sem conflito e sem confronto. Entendemos ser impossível essa aceitação já que o processo de inclusão

desestabiliza a diferença tolerada e questiona os valores sociais marginalizantes. De forma prática podemos exemplificar que a inclusão acontece para além da arquitetura e da ausência de incomodo daqueles que se preservam em suas zonas de conforto normalizantes. Acontece quando um aluno cadeirante exerce o direito de optar por onde deseja sentar na sala de aula, burlando normatizações mascaradas de atitude pedagógica que obriga a se sujeitar a sentar à frente de todos, todavia seus colegas, por quem nutre laços de amizade, sentam ao fundo da sala. Esse exemplo se aplica a qualquer situação de inclusão, seja com aluno cego ou com baixa visão que opta por usar computador ou sistema braile na sala de aula. Também, por crianças institucionalizadas que preferem manter suas histórias de vida silenciadas no ambiente escolar, mesmo que que estas situações sejam evocadas sustentados em aspectos do preconceito mascarados pela curiosidade. Sabemos que essas histórias são fartas de significados e significantes de sofrimento, abandono, ódio, violação do corpo, da alma e do social.

Para que uma pedagogia da inclusão aconteça na escola ela deverá acolher a diferença reconhecendo a condição múltipla do humano. Essa condição é singular, não se repete em outros sujeitos. O acolhimento à diferença é um imperativo da escola inclusiva. Pensar o processo de inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais é apenas uma fatia do processo inclusivo real e legítimo, devemos considerar que incluir implica oferecer condições para a participação social e exercício da cidadania para todos os sujeitos em todos os espaços da sociedade.

Em nossa concepção a educação especial não pode se caracterizar num serviço, para não cair no erro de produzir distinção entre o sistema escolar, o da escola especial e o da escola regular. O ambiente escolar deve abarcar a diversidade onde a única semelhança entre os sujeitos seja a diferença. Incluir é possibilitar condições de participação social e exercício da cidadania. Ao fazer inclusão pensamos na redução de obstáculos que impedem que sujeitos desempenhem seu papel social. A inclusão no ambiente escolar é apenas uma fatia comparado a amplitude que a política inclusiva pretende nos diversos âmbitos da sociedade.

A inclusão trata da garantia do exercício do direito a educação, é gozar como qualquer cidadão de seus direitos de forma igualitária, principalmente no que concerne às escolas públicas. Para haver inclusão no ambiente escolar é necessário que haja aprendizagem, ou seja, que se cumpra os objetivos pedagógicos que norteiam a instituição. Por essa questão é necessário que a escola repense seu currículo e suas formas avaliativas.

O currículo não pode se restringir às experiências acadêmicas e cognitivas, deve ampliar suas concepções de sujeito e favorecer experiências que produzam o desenvolvimento

dos alunos sem distinção. No caso de crianças com necessidades especiais a escola a partir dessas mudanças torna-se um espaço significativo de aprendizagem e mais ainda de desenvolvimento humano. Ao pensar a inclusão de pessoas com deficiência, é necessário refletir acerca de uma mudança de postura e de apreensão do fenômeno da deficiência. Implica romper com paradigmas e estabelecer mudanças no sistema educacional no que tange ao ensino e principalmente à educação em sua amplitude. Não se trata de transformar o ensino regular em escola de educação especial, trata-se garantir o direito de uma escola para todos sem tomar como parâmetro a deficiência.

Ao pensar em práticas inclusivas é necessário abordar a importância da formação do professor para atuar de forma inclusiva em sua classe, sem fazer distinção entre essa ou aquela classe. A escola é inclusiva porque nela a diversidade é acolhida. Até recentemente, apenas os professores que se interessavam pela educação especial é que se dirigiam para a formação específica e posteriormente faziam escolhas profissionais que podiam ou não envolver a educação inclusiva. Todavia sabemos que, em geral, não há formação prévia do professor para a educação inclusiva/especial, a demanda da inclusão chega às escolas antes da preparação docente e a forma de solucionar essas demandas tem sido a capacitação profissional em serviço, pela via da formação continuada.

Diante das demandas específicas de cada aluno percebemos a necessidade de uma prática pedagógica sustentada por um referencial teórico consistente e uma assessoria pedagógica adequada. A capacitação deveria abranger a dois tipos de professores: aos da educação básica, incluindo uma formação para lidar com a diversidade e a professores ou educadores especializados para atuar como equipe de atendimento especializado ou no apoio.

A prática pedagógica é um dos elementos-chave na transformação da escola, já que tem caminhado no sentido de um fazer pedagógico das diferenças. Reformulações necessárias para o processo de inclusão: adaptações curriculares, metodológicas e dos recursos tecnológicos, a racionalização da terminalidade do ensino para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude das necessidades especiais, a especialização dos professores e a preparação para o trabalho, visando a efetivação da cidadania da pessoa com necessidades especiais (SERRA, 2006).

3.4 Inclusão e cidadania

Em pleno século XXI negar o direito a uma educação integral, integradora e inclusiva a qualquer pessoa, é negar-lhe o direito à cidadania. O direito que todos nós temos como seres

biopsicoantropossociais de exercermos nosso papel na tessitura da sociedade, de exercermos nossa ação política com autonomia, com plenitude de direitos e deveres. A construção de uma verdadeira escola democrática, apenas torna-se possível quando as instituições de ensino se comprometem com o atendimento à diversidade de alunos que chegam à escola. Todos devem ter direito a uma educação de qualidade (SOUZA, 2013). Assim, pensar o processo de inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais é apenas uma fatia do processo inclusivo real e legítimo.

Devemos considerar que pautar a inclusão implica oferecer condições para a participação social e o exercício da cidadania para todos os sujeitos em todos os espaços da sociedade. Esse processo implica considerar algumas nuances pertinentes à inclusão no contexto escolar. Segundo Salgado (2008) a inclusão implica pensar em três protagonistas fundamentais situados em contextos diferentes e complexos. São eles: (1) o sujeito incluído, que convoca a questionar o sistema escolar pensa em oferecer a este aluno em situação de inclusão, para além da formalização da matrícula, pois, isso não garante a inclusão. Incluir implica pertencimento ao sistema, a comunidade, as relações entre os diversos sujeitos da escola, é ser sujeito ativo, autônomo e independente para além dos espaços físicos; (2) o professor que demanda assessoramento na construção de saberes que envolvam a educação de pessoas com necessidades especiais, a fim de que a educação inclusiva verdadeiramente promova não só o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, mas produza desenvolvimento humano e criativo; (3) a família, que consiste num sistema indispensável no processo de inclusivo já que, por ter em seu seio um membro com deficiência, vive o processo de exclusão e a necessidade de reelaborar e reconstruir a fantasia do filho idealizado, para investir seus afetos, e possibilitar o que este conquiste seu espaço e seus desejos.

A educação especial não pode se caracterizar num serviço, para não cair no erro de produzir uma mercadoria que está à venda. Trata-se de um processo em permanente construção e um direito que deve ser garantido e exigido, pelo/ao Estado. O ambiente escolar deve abarcar a diversidade em sua multiculturalidade e a única semelhança existente entre os sujeitos deve ser a diferença. Por se constituir direito indiscutivelmente, incluir é possibilitar condições de participação social e o exercício da cidadania.

Ao aplicar a inclusão no terreno da educação pensamos na redução de obstáculos que impedem que sujeitos desempenhem seu papel social. Por isso, atestamos que a inclusão no ambiente escolar é apenas uma fatia comparada à amplitude que a política inclusiva pretende nos diversos âmbitos da sociedade. A inclusão trata da garantia do exercício do direito à educação; é gozar como qualquer cidadão de seus direitos de forma igualitária,

principalmente, no que concerne as escolas públicas. Para haver inclusão no ambiente escolar é necessário que haja aprendizagem, ou seja, que se cumpram os objetivos pedagógicos que norteiam a instituição.

Por essa questão é necessário que a escola repense seu currículo. Segundo Alves (2016), baseada em Maturana (1999), Moraes (2003; 2004; 2008), Morin (2002), Capra (1999) e outros, do ponto de vista antrobiopsicossocial, a diversidade não é uma opção, mas sim, traduz-se numa consigna e condição determinante para o fortalecimento da espécie, bem como da rede social e da formação e humanização e da psicogenética do sujeito. Destarte, falar de educação integradora e inclusiva é falar do fortalecimento da tessitura da teia da vida. Saibamos que, quando excluímos ao outro, excluímos a nós mesmos da riqueza desta tessitura. Fragilizamos a teia social. Reconhecer a importância da diversidade é dotarmo-nos do máximo potencial de crescimento interior e exterior. É reconhecer que a coparticipação e interação de sujeitos diversos, com suas potencialidades de superação e resiliência, possibilita à sociedade um enriquecimento mútuo.

Favorecer a educação inclusiva é possibilitar abertura de janelas mentais, a abertura de gaiolas epistemológicas, de quebra de barreiras e transgressão de fronteiras limitadoras. É permitir um caminho, percurso jornada, um currículo no qual todos tenham possibilidades de coconstrução de saberes e aprendizagens. Lembramos que, todos nós somos diferentes. Mas todos nós somos iguais em direitos e deveres. Contudo, tratar os diferentes com igualdade pode ser tão cruel, excludente, ameaçador, descaracterizador e desumanizante quanto negar-lhes o direito a igualdade. Cabe-nos tratar os diferentes com respeito. Ou seja, temos que tratar a todos os humanos, independentemente de sua cor, etnia, aparência física ou religião, com igualdade, equidade e legitimidade. Aprendemos com o reconhecimento das diferenças. Nascemos para aprender e, como seres psico-socio-interacionistas é na relação com o outro, com a diversidade, que temos nosso potencial de aprendizagem estimulado, assim nos disseram grandes mestres como Piaget, (1972) Vygotsky (1988), Wallon (1986) e Maturana e Yanez (2009). Portanto, é em um currículo aberto às diferenças que é garantido de maneira ímpar, o direito a construção de conhecimentos e valores. Logo, pessoas com necessidades educacionais especiais têm direito a participação social efetiva que deve ser primada e valorizada, entendendo-se que a sociedade se organiza e se enriquece a partir da interação entre sujeitos diversos.

O currículo não pode se restringir às experiências acadêmicas e cognitivas, deve ampliar suas concepções de sujeito e favorecer experiências que produzam o desenvolvimento dos alunos sem distinção. Deve ainda considerar aquisições desenvolvidas no ambiente

escolar que outrora o aluno não possuía como independência em hábitos da vida diária, podendo configurar como elemento no processo avaliativo. No caso de crianças com necessidades especiais a escola a partir dessas mudanças torna-se um espaço significativo de aprendizagem e mais ainda de desenvolvimento humano. Ao pensar a inclusão de pessoas com deficiência, implica uma mudança de postura e de apreensão do fenômeno da deficiência. Implica romper com paradigmas e estabelecer mudanças no sistema educacional no que tange ao ensino e principalmente a educação em sua amplitude. Não se trata de transformar o ensino regular em escola de educação especial, trata-se de garantir o direito de uma escola para todos sem tomar como parâmetro a deficiência.

Saibamos que em algum aspecto todos nós somos deficientes, assim todos nós precisamos de uma educação especial que nos legitime enquanto sujeitos únicos, singulares, e partes do todo. Assim, uma educação que não serve para todos, não é uma Educação democrática e igualitária. Parafraseando Hugo Assmann (2008) uma escola onde caibam todos somente será possível em um mundo no qual caibam muitos mundos. Nisto funda-se a apaixonante tarefa da educação: construir na escola, *práxis* educativa em que a palavra humana seja potencializadora de esperanças e sonhos, de concretude da amorosidade e cooperação, valores constitutivos que outorgam o caráter humanizador da educação.

É fundamental que não se perca de vista que, tudo que fazemos e vemos nas partes existe no todo e tudo que existe no todo vemos nas partes (MORIN, 1997), portanto quando deixamos de mirar o outro deixamos uma parte escura em nós, mas quando lançamos luz podemos ver nossas conexões e enriquecermo-nos com muitas pontes que nos ligam ao todo. O outro é meu espelho. O todo é meu espelho. Miro-me nele e através do olhar e olhar-me no outro, me construo e me faço mais inteiro. Lembramos aqui, que o termo “deficiência” deverá ser pensado com ressalvas, assim, posto entre aspas para que reflitamos sobre a ambiguidade do que é ser “deficiente.” Pois, todos os seres são singulares, únicos, unos e irrepitíveis e todos nós temos um papel único e especial na constituição da teia da vida.

É papel da Educação na atualidade, muito mais que em outros tempos, o “aprender a conviver” como nos ensina Delors (2012), pois, além de ser um dos pilares da educação para o século XXI é base fundante para uma sociedade. A sociedade é constituída por humanos que através do conviver e do comunicar, seja esta comunicação oralizada, escrita, corporal ou em nível energético, é ela que se constrói e constrói a cultura. Recursivamente, cultura, humano e sociedade se fazem. Tudo que humanamente ou desumanamente mandamos para a cultura retorna para nós. Ou seja, quando se rompe laços, fratura-se o conviver e fragmenta-se o social. A sociedade só é sociedade a partir dos enlaces de cooperação e coconstrução.

Quando a cooperação se desfaz, rompem-se estes laços, rompe-se a estrutura social, fragmenta-se o conviver. Temos muito que aprender com os princípios da diversidade, com as diferenças de todos nós porque são nossas diferenças que nos estimulam a saber mais e mais. É na diversidade de cada um de nós que nos descobrimos mais próximos uns dos outros. Trazemos distintas bagagens de nossos lares, costumes, valores, princípios, preferências diferentes. Se todos fossemos iguais não haveria nada para aprender ou sentido nenhum em nos ligarmos ao outro (ALVES, 2009).

Estudos da antropologia mostram-nos que graças ao conhecimento de outras culturas é que o homem conseguiu sobreviver as catástrofes e doenças. Temos conhecimento que geneticamente é a diversidade que fortalece a espécie. É a diversidade, as diferenças que possibilitam o desengessamento de padrões cristalizados e favorecem nosso potencial de criação. Se todo conhecimento faz com que o homem conheça mais sobre seus limites e possibilidades, o inverso também é verdadeiro. Todo autoconhecimento faz com que o homem conheça mais sobre si mesmo, sobre o outro, Ciência e sobre a Natureza. Portanto, cada cultura que se aprecia constituiu-se em novos conhecimentos favorecedores e fortalecedores de nosso potencial de resiliência. Consequentemente, tenhamos em mente que ser diferente é que é normal. Seria muito chato e robotizado se tudo fosse igual. Devemos saber que pedir ajuda não é se humilhar. O humano que nega ajuda a outro humano tendo possibilidade de cooperar, congela-se em seu próprio mundo e perde uma imensa possibilidade de troca e valoração de seu próprio conhecer.

Como reflete Alves (2015) precisamos saber também que o erro se constitui processo de legitimação e processo de criação e de ser si mesmo. O erro é caminho de criação, caminho de transformação e ferramenta ímpar de construção da aprendizagem. Portanto, todo ser humano deve ter direito de criar, o direito de errar e o direito de mudar de opinião. Quem tem esses direitos negados, deixa de ser legitimado como único, como legítimo si mesmo, aprendente e perde o potencial de criação e autoria. Assim, toda pessoa com “deficiência” deve ter outorgado o seu “sentimento de pertencer” a humanidade, a cultura, a sociedade à tessitura da vida. Deste modo, os recursos de apoio ao processo de aprendizagem necessitam promover significados, sentidos ao objeto de conhecimento e ainda, serem acessíveis à pessoa com necessidades especiais. Se adequados corretamente com certeza valorizarão o que este aluno é capaz de realizar.

O uso de recursos de tecnologia assistiva, do sistema Braile, da Língua Brasileira de Sinais (libras) dentre outros, trazem diversos benefícios à prática educativa do professor e ao processo de aprendizagem do aluno com necessidades especiais, bem como, servem de

recursos importantes como mais uma maneira simbólica de linguagem para todas as pessoas que vieram a ter contato com estes tipos de comunicações e expressões. Digo isto, lembrando que a palavra consciente é o microcosmo da consciência humana.

Cada palavra que proferimos, pensamento que pensamos, olhar que olhamos, diz muito de nós para nós e constitui o conosso da trama social, humana e planetária. Cada ser é único, uno, múltiplo e compõe o fio que tece a trama da vida. Cada fio que desaparece, faz a teia enfraquecer. Educamos para encontrar o caminho que nos leva essencialmente, para alargar a nossa capacidade de nos voltar para o amor a nós mesmos, ao meu outro (quem quer que ele seja) ao mistério da vida que compartilho com os meus outros (humanos e não-humanos). Avaliamos para reencontrar o percurso que me leva a nós mesmos e o outro a si mesmo. Ao pensar em práticas inclusivas é necessário abordar a importância da formação do professor para atuar de forma inclusiva em sua classe, sem fazer distinção que essa ou aquela classe é uma classe de inclusão, a escola é inclusiva porque nela a diversidade é acolhida.

A prática pedagógica é um dos elementos-chave na transformação da escola, já que tem caminhado no sentido de um fazer pedagógico das diferenças. Que a educação sirva não somente para ampliar nosso potencial de aprendizagens sobre coisas do mundo, mas de perceber os valores aos quais essas coisas estão ligadas, para que não percamos o desejo de ampliar o que aprendemos. Sobretudo, que nos sirva para ampliar-nos a capacidade de extrair o significado das experiências e seguirmos no tear de um trabalho de criação partilhada e amorosamente plena de saberes, no qual os diferentes aprendentes se sintam motivados a sentir, pensar, amar, a conviver-e-saber.

Em uma educação democrática e inclusiva devemos saber que homem eu quero formar consciente da coerência do “porque eu formo” e “para que eu formo” e transformo. Este “para que formar” diz-nos de nossa ação valorativa, libertadora, de nossa ação amorosa e acolhedora para com as diferenças. Uma educação inclusiva segue na incansável busca pela liberdade, democracia, igualdade social e fraternidade. Esta luta da construção do humano do humano, da coragem serena, de sabedoria humilde do voar com o outro, do religar a teia da vida. Portanto, para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva é fundamental o resgate da humanização do humano. Acerca dessa questão discutiremos mais detalhadamente na seção a seguir.

4 A DIMENSÃO HUMANA DOS SERES HUMANOS

Nesta seção discutimos a posição humana em três dimensões: o homem cosmológico, o homem biológico e o homem psicológico cognoscente. Desenvolvemos essa argumentação discutindo o que é o humano e na busca de sustentar uma escola criativa que busca a construção de um sujeito “autêntico, humano, cidadão, consciente, intelectual atuante, afetivo, um sujeito do mundo, um ser ecoformador” (SUANNO, J.H, 2013, p. 107).

4.1 O homem cosmológico

Construir uma escola que atente para a totalidade do ser exige repensar a dimensão humana. A criatividade visa o desenvolvimento humano (SUANNO, J.H, 1999). Uma escola criativa persegue o desenvolvimento de cidadãos planetários, capazes de refletir a condição humana. Pensar uma escola criativa e, por consequente, inclusiva exige conectar-se com a humanidade. Discutir o humano do humano através da multireferencialidade e multidimensionalidade é o que nos permite o pensamento complexo. Para Robinson (2011, p. 18) “é no desenvolvimento de um novo paradigma da capacidade de atingir uma nova dimensão humana, que reside a nossa maior esperança.

Na prática e na experiência com a educação se faz necessário nortear o exercício das ações a partir de uma visão de homem. Diante de tantas perspectivas pedagógicas cabe-nos situar que tomamos como objeto um homem complexo, sujeito de uma integralidade. Nesse sentido, priorizar o cognitivo, ou apenas o psíquico, por exemplo, seria negligenciar a complexidade e a multidimensionalidade humana.

Situar essa posição ecossistêmica, complexa e transdisciplinar com que enxergamos o humano escapa a qualquer ambição de arregimentar fiéis ou de apontar essa ou aquela teoria como boa ou ruim. Todavia pretendemos escapar de uma simplificação própria da cientificidade clássica de um homem/universo repartido físico, ou biológico, ou antropossocial (MORIN, 1998). Caminharemos a partir do que Morin (2004) chama de a humanidade da humanidade e que faz o percurso interligado pelo que apontou Freud (FREUD, 1917/1990) ao afirmar as três feridas narcísicas da humanidade⁴, isso põe em xeque a superioridade do humano e situa a necessidade de religá-lo de maneira ecossistêmica.

⁴ A partir dos pressuposto de Morin (2002) compreendemos o Homem cosmológico a partir de sua posição ancestral e evolutiva, o pensamos também pelo viés biológico que o imprime na sociedade dotado de processos fisiológicos e neurológicos complexos, e em sua condição psicológica que o faz singular e produtor de sentido.

Debruçar-se sobre as questões da dimensão humana implica em refletir sobre o processo de formação dos sujeitos em seus mais variados aspectos. Entendemos que esse pode ser um caminho possível para compreender a complexidade de ser humano, não apenas do ponto de vista da espécie, mas como um ser singular, afetivo, político e cósmico, simultaneamente.

A origem do cosmo ainda é, de fato, desconhecida para nós, mas aos poucos aprendemos a idealizar e procurar entender parte dessa completude (MORIN, 2004). Há nesse sentido uma abreviação e ao mesmo tempo uma amplificação: nos detemos a sair da mais profunda amplitude da ideia do todo para a mais específica ideia de indivíduo.

Nessa cadeia revisada, do nada para o tudo, e vice-versa, podemos nos entreter com a evolução das espécies, nas quais o homem se destacou, ao produzir sua humanidade, a partir da hominização há sete milhões de anos atrás (FINURAS, 2015). É em meio a escavações e estudos que a história da evolução do homem se concebe. Nessa linha histórica, percorremos desde o estabelecimento da condução bípede, a livrar as mãos para tarefas mais refinadas, colocando-se a necessidade e a possibilidade de dominar ferramentas, em conjunto com ampliação das conexões neuronais em decorrência da então evolução do cérebro, partindo conseqüentemente para complexificação social, comparecendo a linguagem e a cultura, resumindo no caminho que Morin (2004) enuncia como cérebro, mão, linguagem, espírito, cultura, e sociedade.

Nesta evolução fica posta a diferenciação dos demais animais, o homem perde e ganha ao mesmo tempo. Perde, tendo em seu aparato biológico a ausência de características que os distanciam dos animais que nascem prontos para sua vida, enquanto somos impelidos a um corpo frágil, que em seu início, depende da simbiose infantil com seus cuidadores desde a sua “existência intrauterina sendo lançado ao mundo num estado menos acabado” (FREUD, 1926[1925], p. 179), e em seu crescimento, continua a depender de outros, moldado em todos os arranjos de nossa civilização. As expectativas sociais são impostas ao filhote do humano para que mediado pela linguagem aproprie-se de si e do mundo. Em oposto, “ganhamos” em nossa consciência inteligente, para suprir com a submissão da natureza, as nossas necessidades, que vão para além da funcionalidade biológica ao matarmos a sede e a fome, e irmos em direção a uma busca insaciável pelo prazer, como um animal hipersexuado.

Pontificamos a ideia de submeter a natureza a nosso favor por meio de técnicas, por advir a cultura, e a sociedade, por tentar expurgar a ideia do sofrimento, e inventamos nesse meio, as ideias, as filosofias, as ciências, as religiões, a fim de saciarmos a busca inacabada pelo conhecimento que nos proporcione justamente mais prazer e menos sofrimento (FREUD, 1930).

Nessa epopeia, a vida humana relacionou cérebro, linguagem, cultura e espírito (mente), para estabelecer a sociedade,

complexificada pelo surgimento do espírito humano, pois são as interações entre espíritos individuais, que a produzem, sendo que a linguagem multiplica as comunicações, aumenta a complexidade das relações entre indivíduos e a complexidade das relações sociais (MORIN, 2004, p.39).

Em via, ao nos depararmos com o egocentrismo ferido, nos vemos numa sociedade imersa na linguagem que proporciona o reconhecimento, e o repasse do conhecimento à cultura, que se abre para o mundo. O que acaba por se deparar com a insaciável busca por sentido, que reage e cria o místico para tentar explicar o nosso começo e fim, regendo o propósito dentro de ideias e religiões que sombreiam uma zona sempre a ser preenchida, que reintegra uma sanidade que permite a perpetuação da civilização.

O simbolismo para qual tratamos as coisas, e assim corresponder nossas angústias, sobretudo, da morte, e do propósito da vida, se reduz a uma falta originária que a vivência humana tenta por todos os meios absorver com ineficácia de uma completude permanente. Somos geridos então a “recalcar” (FREUD, 1923) essa angústia e darmos prosseguimento a civilização que conflita com nosso ego, este eu, que como diria Freud (1923), nem em sua própria casa é dono de si mesmo.

Essa “excentricidade radical de si em si mesmo com que o homem é confrontado” (LACAN, 1957, p. 528), parece desde sempre, fazer o movimento de encontrar aquilo que aparenta não ser capaz de encontrá-lo, onde parece estar o íntimo de si mesmo, em uma exterioridade. Parece que estamos presos na experiência com o outro que a psicanálise denomina como “Experiência do *Nebenmensch*” dividido “num componente não assimilável (a Coisa) e num componente conhecido do ego através de sua própria experiência (atributos, atividades) – o que chamamos de compreensão” (FREUD, 1950[1895], p. 491), em outras palavras, uma parte que consegue dar conta de promover alguma sensação de satisfação, em nossa vivência, e a parte coesa, que não dá conta de tudo, parte que resta no real e que tem relação com *das Ding* (a coisa), que é o objeto perdido na espécie (CHATELARD; SEGANFREDO, 2014).

Diante então, desse determinado centro, que se concentra em *das Ding*, o objeto perdido na espécie humana, em volta, os infinitos objetos que o sujeito constrói para tentar preencher essa falta, que Lacan (1960) chamaria de objeto *a*, leva a esse sujeito, a permanente falta que se descreve nas relações em meio ao desenvolvimento da sua

humanidade com ajuda de suas criações no imaginário, em mitos, em religião, em técnicas, que prevalecem em linguagem num conjunto da perpetuação da cultura.

O sujeito da falta se encontra nesse sentido totalmente preso a condição humana, que segundo Morin (2004) se abre ao cosmo, abrindo-se a vida e também para a própria vida, sendo portador do microcosmo, portador de cultura, enraizados no nosso universo, na nossa vida, e mais além, diferindo o movimento de desenvolvimento, do fenômeno da humanidade, e da desumanidade da humanidade. Como nos atesta Freud (1949) o homem é mau, ou seja o homem não é imune à maldade, se considerarmos que a condição do desejo pode ser trágica. Assim ao lidar com o próprio destino, o homem se depara com o prazer em maior ou menor grau de exercer ou está submetido à crueldade. As sádica e masoquista, comparecem nas relações, basta buscarmos para além de nossos recalques e escutarmos nossos testemunhos e experiências.

4.2 O homem biológico

À natureza humana, como a própria palavra diz, refere-se àquilo que está posto, natural, temos então um conjunto de seres dotados de características uniformes, o que configuram uma espécie. No entanto, como partes dessa mesma espécie, nos percebemos distintos. Se observarmos nossos corpos, logo encontramos diversas diferenças, tamanhos, cores e formas, ainda que sejam os mesmos membros. Dez minutos de conversa com outra pessoa é tempo suficiente para produzirmos ideias dessemelhantes e pensamentos opostos.

Um humano é diferente de outro humano mesmo sendo ambos pertencente a uma única espécie, a um mesmo clã familiar, mesmo sendo gêmeos univitelinos, assim, é constituído não apenas pela condição de seus genes. Há outros elementos que estabelecem essa construção complexa chamada humanidade. Em analogia com a concepção de trindade temos a compreensão de uma trindade humana indivíduo/sociedade/espécie, representação da capacidade que a humanidade possui de ter estruturas diferentes ao mesmo tempo; uma composição do biológico, do cultural, e do subjetivo. Se por um lado a interação entre os indivíduos concebe a sociedade, em paralelo a isto a sociedade concebida interfere ininterruptamente na construção e transformação do indivíduo, alterando também a espécie.

O ser indivíduo não é interpolado por sua espécie, mas está sujeito a suas condições mais primitivas. O humano também é indivíduo por fazer parte da espécie; esta é uma relação de dicotomia e ao mesmo tempo incindível; mas além da relação indivíduo-espécie, o mesmo ser se encontra fruto da relação indivíduo-sociedade. Essa composição da trindade ainda que

distinta e controversa, estão sob o mesmo plano, um está contido no outro. O humano vive sob as linhas biológicas da espécie e em constante ajustamento com a sociedade, mesmo assim suas vivências coletivas sustentam elementos individuais que as tornam sempre singulares.

Pensando em partes que não se separam apesar de serem partes, podemos considerar aqui outra trindade humana, cérebro/mente/cultura, também constituída pelo material e o abstrato, e embora pareçam se contrapor estão sempre se complementando. Temos por fim mais uma trindade humana razão/afetividade/pulsão, a humanidade é produzida por todos esses circuitos, e como trindades não há hierarquia entre elas; o humano é tudo isso o tempo todo. Assim como o conceito de trindade se apresenta, todas essas instâncias citadas compõem um único humano, somos três em um. Somos o conjunto de elementos diferentes, que embora contraditórios se complementam e se afetam. A complexidade da humanidade está posta, perante ela a objeção das ciências em reconhecê-la como produto único ao qual não se é possível fracionar.

Um planeta e tantos variados ecossistemas, uma diversidade infinita; na espécie humana a diversidade surge como fruto de sua própria complexidade, uma diversidade advinda de suas relações. A humanidade faz-se diversa desde tempos remotos; a fusão de raças, etnias, culturas e línguas, além da adaptação natural do organismo humano às condições específicas dos ambientes, tem tornado o humano cada vez mais diversos ao mesmo passo que singular (FINURAS, 2015). A trindade que compõem o humano é agente da diversidade não apenas física, mas também psicológica; mesmo humanos inseridos na mesma sociedade, compartilhando das mesmas crenças, costumes e ideias, postos sob condições e situações semelhantes, ainda assim poderão portar-se de maneiras diferentes.

Ainda que diante de uma pluralidade tão nítida, há do mesmo modo na humanidade uma unidade incontestável; a unidade humana está na genética e para além dela, está em sua origem, e em sua anatomia, aparatos biológicos similares ainda que desenvolvimentos diferentes; a unidade está inclusive na afetividade, os sentimentos e emoções são para o gênero humano universais, embora seja sua manifestação modelada pelas culturas. Diante da morte temos a unidade humana no sentir, que independente das variadas crenças a respeito dela, e conseqüentemente de seus rituais, causa a toda humanidade a dor, a negação e o inconformismo. Por fim, a unidade humana está também na construção e na composição da cultura; são sociedades diferentes cada qual com sua cultura, no entanto, a maneira como se relacionam e como se organizam são reproduzidas e reformuladas originalmente a partir de uma história primitiva e comum à humanidade.

A humanidade é unidade e diversidade; o ser humano é um, mas não apenas, é ainda múltiplos de muitos e também de diferentes. Para todo humano a vida é risco, e é favor também; é construção e adaptação; início e fim; ainda que diversos. O elo que configura unidade e diversidade humana está em todos os componentes da humanidade, no material e no abstrato, e embora pareçam opostos, são igualmente partes necessárias e constituintes do humano; a unidade permite a diversidade, que por sua vez jamais oculta a unidade. Esse elo inquebrável é autor e sustento da complexidade humana.

Como uma das espécies mais ineficientes em relação a instintos inatos e capacidade física de autopreservação contra perigos naturais, compartilhamos com nossos pares, os outros seres humanos, um nascimento que nos torna absolutamente dependentes de outros (JERUSALINSKY, 2011). É necessário um longo período após o nascimento, para que possamos sobreviver e assim nos constituirmos como sujeitos. Assim, fica exposta a precariedade do humano frente ao mundo. É a presença e os cuidados do Outro que possibilita a subsistência, e a constituição subjetiva, tal processo relacional é fundamental e perpassa o campo da subsistência, nesse entremeio de relações está implicado o jogo de reconhecimento e identificações. Isso nos possibilita o sustento necessário para nossa constituição psíquica, para nos introduzirmos de fato no que Morim (2012) denomina como condição humana. Logo, esse indivíduo que vai se estruturando a partir de sua relação com os outros e com o mundo traz no bojo de sua existência sua singular capacidade de ser único e ao mesmo tempo múltiplo, já que a partir das relações humanas, traz consigo as marcas subjetivas e subjetivadas dos outros.

Muitos são os que acreditam que somos seres superiores entre as outras espécies (FINURAS, 2015) e que somos, de alguma forma, privilegiados seres pensantes. Claro que isso é de fato uma diferenciação simplista e bem narcísica para nos sentirmos distintos dos outros animais e assim donos do planeta (FINURAS, 2015). O caso é que ao passo dessa suposta superioridade como espécie, surgiram questões que manifestadas ou latentes (FREUD, 1990), nos movimentam em busca de explicações minimamente plausíveis ou consoladoras sobre nossa existência.

Uma dessas questões parte da premissa de singularidade que envolve a subjetividade de cada sujeito. Mesmo compartilhando toda parte genética, sendo contemporâneo de seus pares e vivendo em uma determinada conjuntura cada sujeito possui em seu âmago a habilidade de arquitetar e vivenciar de forma única cada situação. O paradoxo disso é que o mesmo que nos diferencia enquanto sujeitos nos une novamente como espécie como diz Morim (2012, p. 75): “ser sujeito faz de nós seres únicos, mas essa unicidade é o aspecto mais

em comum”. A noção de sujeito, amplamente discutida pela tradição filosófica ocidental, não conseguiu dar conta de alicerçar suas perspectivas no mundo da vida (MORIM, 2012). A filosofia positivista perseguiu a noção de sujeito desenvolvida pela ciência determinista, porém não foi bem-sucedida. Para Morim (2012, p. 74)

Ser sujeito supõe um indivíduo, mas a noção de indivíduo só ganha sentido ao comportar a noção de sujeito. A definição primeira do sujeito deve ser *bio-lógica*. Trata-se de uma lógica de autoafirmação do indivíduo vivo, pela ocupação do centro do seu mundo, o que corresponde literalmente à noção de egocentrismos. Ser sujeito implica situar-se no centro do mundo para conhecer e agir.

Essa noção de egocentrismos é material estruturante pela perspectiva desse autor, porém é salientado que isso “favorece não somente o egoísmo, mas também o altruísmo” no sujeito. Ele afirma que: “a ocupação do site egocêntrico comporta um princípio de exclusão e outro de inclusão” (idem. p.76). Sendo assim o sujeito comporta a capacidade de incluir-se numa comunidade ao mesmo tempo que a inclui em si mesmo. Por apego, amor ou convenção o sujeito tende a dedicar-se a outros e inscreve um “Nós” na sua subjetividade, incluindo assim, esse Nós no centro do mundo (MORIM, 2012).

Desta forma, individualista podemos perceber que há variações nas relações humanas que vão desde buscar suas satisfações, e isso pode implicar ignorar ou até mesmo usar pessoa para atingir seus anseios, como também negar-se a fazer o sacrifício de si em prol de outros. Essa doação implica na identificação com uma causa e assim pode estender-se para além da sua comunidade, ampliando seu altruísmo para outras sociedades, dedicando-se a enfermos, pessoas carentes ou, até mesmo, animais doentes e às espécies em extinção. Assim o sujeito é afetado dialogicamente por forças contraditórias que o impelem a decisões difíceis que podem até o paralisar. Para Lacan (1962), esse altruísmo ideológico que faz escolher o outro em primeiro lugar, implica realizar um bem a si.

Ao passo que discutirmos a questão da alteridade pensamos acerca das relações sociais tentando entender o significado do outro e como isso nos afeta ao longo de nossas vidas. Arthur Schopenhauer (1788-1860), ao descrever o dilema do porco-espinho, ilustra uma lógica bastante trágica das relações humanas. Assim como os porcos-espinhos em meio a um clima muito frio, os seres humanos buscam as relações pois a solidão pode ser tão insuportável quanto o mais gélido ambiente. Entretanto, a demasiada aproximação, tanto para um como para o outro, segundo a parábola de Schopenhauer, torna-se dolorosa a ponto de os afastarem e esse dilema de busca de completude versus afastamento em consequência da dor do contato continua até o ponto de se perceber uma distância suportável entre a dor e o frio/solidão.

Essa vivência em sociedade requer algumas mediações onde o sujeito, para ser aceito se submete a algumas convenções que são impostas e que muitas vezes vão de encontro com seu próprio desejo. Ao tentar explicitar os motivos fundamentais do mal-estar humano entendemos como uma das causas do sofrimento humano a inadequação das regras que procuram ajustar os relacionamentos mútuos dos seres humanos na família, no Estado e na sociedade é fonte de sofrimento, pois abdicamos de muitas coisas em prol do convívio social (FREUD,1930).

A submissão às regras sociais não foge do que Morim (2012, p.79) afirmou ao discorrer sobre a sujeição, para ele “a qualidade de sujeito garante a autonomia do indivíduo, contudo, este pode ser submetido”. Nesse caso, o sujeito mediante sua autonomia, pode submeter-se quando “o Superego Estado, Pátria, Deus ou Chefe prepondera dentro do programa de inclusão” e assim essas entidades ou, até mesmo, uma ideia pode se instalar no programa egocêntrico e comandar imperativamente nossa conduta, enquanto acreditamos servir voluntariamente.

Como já mencionado, o sujeito possui em sua experiência humana uma singularidade intrasferível que o torna único, e, ao mesmo tempo, comporta em sua identidade outras identidades que o fazem também múltiplo. O paradoxo do feminino/masculino já indica mais uma dualidade que vai além de diferenças fisiológicas e de papéis sociais, para ele a espécie humana compartilha características e formam uma unidade feminino-masculino em cada sujeito, “o masculino está no feminino e vice-versa, genética, anatômica, fisiológica e culturalmente” (MORIM, 2012, p.83). Além dessa dualidade, todos somos interpelados por experiência de vida que são possíveis mediante a passagem do tempo e das fases da vida (infância, adolescência, idade adulta e velhice). O modo como a criança vivencia e percebe o mundo é diferente da perspectiva do adolescente e essa é diferente da forma como o adulto visualiza que por sua vez possui também diferente percepção ao torna-se idoso. Entretanto, para Morim (2012), o que há é um contínuo onde nada se perde, que os modos de pensar e agir modificam-se, porém cada fase porta todas outras.

Arendt (2002), ao citar uma passagem descrita por Platão sobre Sócrates, nos remete a uma reflexão sobre a questão da consciência. Ela conta que Sócrates ao ser questionado por seus amigos sobre a possibilidade de ponderar mais em suas falas críticas, estava incomodando muita gente, e faz a seguinte afirmação: “para mim é preferível estar em desacordo com o mundo todo do que, sendo um, estar em desacordo comigo mesmo” (ARENDRT, 2002, p.100). Acreditamos que esse é um bom exemplo para explicitar uma das evidências de pluralidade do sujeito descrita por Morim (2012) como sendo a dualidade

interior, mostrando a “aptidão para auto-observação que permite a cada um dialogar mentalmente consigo mesmo” (MORIN, 2012, p.86) que faz com que Sócrates confesse a seus amigos seu posicionamento quanto ao que mais lhe convém.

Ainda acerca da pluralidade, Morim (2012) indica que a identidade pessoal está condicionada a uma ampla gama de contingências que se referênciam a partir dos nossos ancestrais e aos pais, assim como no ambiente que abitamos e nossa cultura. Ele afirma também que “mil modulações de voz, modos de comportamento, hábitos mentais, inscreveram-se em nós por mimetismo em relação a nossos parentes próximos”. Logo, “nossos ascendentes estão incluídos em nossa identidade” (MORIM, 2012, p. 87).

Contudo, todos esses aspectos apresentados sobre a identidade humana estão longe de serem esgotados aqui, há outros fatores e indicativos que ainda devem ser levados em consideração. Porém fica evidente que a singularidade do sujeito comporta em si a multiplicidade que vem desde sua herança genética e perpassa toda sua constituição pela interação com os outros mediado pela linguagem, e pela conjuntura da qual está inserido. Em sua identidade multifacetada o sujeito possui o universo dentro de si, “todo conhecimento, toda percepção, ideal ou teórica, é, ao mesmo tempo, uma tradução e uma reconstrução” (MORIN, 2007, p. 96).

A partir do momento em que o sujeito nasce, é inserido em um contexto repleto de normas que o antecedem, preceitos sociais, culturais, onde o mesmo adentra por meio da linguagem e da família; o seu conhecimento advém, inicialmente, do meio ao qual está inserido, o qual foi traduzido, e será posteriormente reconstruído. Assim, o sujeito irá se constituir na relação com o Outro por meio da linguagem (JERUSALINSKY, 2011)

4.3 O homem psicológico cognoscente

No universo da linguagem, o sujeito se depara com duas possibilidades (a) uma racional, a qual tem como características principais ao código, a lógica, o cálculo, a objetividade; e (b) outra afetiva, a qual baseia-se em analogias e tende a manifestar-se por meio da subjetividade e afetividade, a partir da produção de sentido. Essas possibilidades, se fundem e constituem uma só em nossa linguagem cotidiana, o que a partir dessa junção possibilita traduzir, a complexidade racional/afetiva do ser humano (MORIN, 2007).

Pelo uso da linguagem, da lógica e da inteligência, o pensamento desenvolve-se tratando-se de uma ação específica, particular, entre todos os que percebem por si mesmos, criam por si mesmos, exprimem por si mesmos (MORIN, 2007); pode ser uno e plural, racional (*logos*)

e mítico (*muthus*). Esse primeiro desenvolveu-se, sobretudo, nas ciências, já o segundo, desenvolveu-se no mito, surgindo juntamente com as origens do *homo sapiens*. Embora diferentes, comunicam-se secretamente, o real também é terreno do mito, há também *logos* por trás do mesmo, assim como há *muthus* por trás da razão. A racionalidade fechada não compreende as especificidades do mito e da religião; a mesma aberta, afirma o tecido imaginário simbólico que auxilia na construção da nossa realidade.

O *homo sapiens* foi consagrado a partir do *homo faber* – entende que os seres humanos são aptos a controlar seus destinos e seu ambiente, resultante do uso de ferramentas – e do *homo economicus* – ser racional, completamente informado, focado em si próprio. Para Morin (2007), as particularidades do *homo sapiens*, são insuficientes, pois, ocultam o irracional, o louco, e o delirante do humano, ocultam sua afetividade. Por isso, o autor apresenta a necessidade emergente e o reconhecimento do *homo sapiens demens*, um indivíduo racional formado pelo imaginário, a poesia, a arte, a literatura, um ser criativo, noológico.

Ainda que a racionalidade seja de extrema importância para o ser humano como um todo, essa não é uma qualidade superior, uma vez que, além da área capaz de produzir a racionalidade, o neocórtex, o cérebro humano tem heranças também do cérebro mamífero, a afetividade, e do cérebro dos répteis (cio, agressão, fuga). A afetividade serve de junção entre o *homo sapiens* e o *homo demens*. Morin (2007) coloca que tudo o que é humano contém afetividade, até mesmo a racionalidade, a mesma “permite a comunicação cordial nas relações interpessoais; a simpatia e a projeção/identificação com o outro permitem a compreensão” (MORIN, 2007, p. 122).

Além do que, não há nenhum recurso cerebral próprio que possa diferenciar questões como: o imaginário do real, o objetivo do subjetivo, o sonho da realidade, a alucinação da percepção; tal distinção só é posta em prática quando o espírito recorre a controles do meio, sendo eles, a cultura, a prática individual e o outro. Tais fatores mostram que a racionalidade não é soberana, como colocado por muitos, tendo em vista que possui falhas; a mesma é apenas uma instância que “pode ser dominada, submersa, ou mesmo sujeitada pela afetividade ou pela pulsão” (MORIN, 2007, p. 120).

Apesar da distinção, das dissemelhanças, a racionalidade e afetividade possuem analogias, e precisam caminhar juntas, pois, “a vida humana necessita de verificação empírica, da correção lógica, do exercício racional da argumentação, mas precisa ser nutrida de sensibilidade e de imaginário” (MORIN, 2007. p.122), pontos subjetivos encontrados na afetividade.

Assim, vê-se necessária a extrema importância de compreender o humano como capaz de abarcar tanto objetividade, racionalidade, quanto a afetividade, para que seja um ser completo, possuidor de diversas características, e com equilíbrio, entre o objetivo e o subjetivo, pois, a humanidade é diversificada, e o ser humano tem a plena capacidade de ser múltiplo, várias coisas ao mesmo tempo; criativo, lógico, afetivo, e racional, sem determinismo, pois, “somos seres infantis, neuróticos, delirantes, mesmo sendo também racionais” (MORIN, 2007, p. 127).

A arte é talvez o mais potente recurso humanizador já criado, pois expressa em toda a sua vastidão o universo lúdico, essencial para a constituição do sujeito enquanto humano, para sua estruturação subjetiva. Sem o lúdico presente na vida, vive-se apenas para sobreviver. Entende-se como lúdico as diversas modalidades que consigam produzir diversão e prazer, como brincadeiras, jogos, danças, músicas, entre outros. Costuma-se associar o uso de recursos lúdicos à infância, e é importante que esteja presente, pois pode ser fundamental para o desenvolvimento de sensações e sentimentos, assim como de suas reorganizações psíquicas. Como costuma-se dizer: brincadeira é coisa séria! É durante o ato de brincar que se constitui, por exemplo, a competição, presente nos jogos, mas pode constituir também uma maneira de se lidar com as frustrações e as perdas. Tudo depende do manejo que é feito nesse propósito.

Como aponta Morin (2015), mesmo na idade adulta, o jogo acaba permanecendo, mesmo que através de outras formas e instituições, como: jogos de loteria, jogos de azar, futebol, cartas, entre outros. O lúdico comporta em si questões que permitem um mundo de fantasias, que constitui o imaginário, as elucubrações o acesso ao simbólico, que se expressa na cultura. De acordo com Morin (2003) apenas 2% do conjunto de entradas e saídas dos circuitos cerebrais, corresponderem ao mundo externo. O restante diz respeito ao funcionamento interno, o que nos possibilita apontar para o inconsciente, não como uma abstração da psicanálise, mas como uma linguagem (LACAN,1957) pois o inconsciente é uma espécie de terrorista e está sempre a nos lembrar dessa condição de insatisfação dos nossos desejos recalcados.

O inconsciente se manifesta através de atos falhos, chistes, reminiscências e sonhos. Sonhos e fantasias muitas vezes se confundem, pois, as fantasias estão incluídas nos sonhos, sejam eles noturnos ou diurnos. Sonhar é fundamental para que o humano possa continuar a sua jornada do herói. Jornada essa que nunca foi fácil, e está cada vez mais complexa, pois o mundo está mudando, e é preciso aprofundar as experiências, tentar entender o que se passa à sua volta, o perfeito caos que se estabelece a partir do encontro com algumas questões

fundantes da modernidade, como a questão racial, as redes sociais, o amor, a morte, a sexualidade, questões cruciais de um mundo de liquidez (BAUMAN, 2001)

Para se estar preparado para enfrentar minimamente essa miríade de acontecimentos, todos ao mesmo tempo, o humano precisa estar munido de um arsenal reflexivo, que é dado através da arte e do estado estético. O mundo apresenta um enorme arsenal de estímulos estéticos que alimentam o psiquismo, obras de arte, filmes, romances, novelas de televisão, séries, acabam direta ou indiretamente nos fazendo adentrar um espaço de reflexão sobre nossas vidas, nossos sentimentos, nossa existência, chegando a proporcionar um estado de poesia.

Viver em estado poético é viver emanado de amor e afetividade, proporcionando satisfações carnis e espirituais, que se alcança na relação com o outro, nos encontros que nos potencializam, nos modificam, na relação com a comunidade, pois o indivíduo carrega a coletividade filtrada em si, nas atividades lúdicas e na estética. A estética tem o poder de nos tornar seres melhores, mais humanos. A estética assim como outros conceitos, outros modos de viver, também foi absorvida pelo capitalismo, também é moeda, contudo, uma moeda que proporciona sensibilidade, que se origina, e produz afetividade, que faz a realidade se tornar suportável.

Para Morin (2007) o pensamento racional em detrimento do pensamento estético ou mitológico, são importantes um para o outro, pois a hegemonia do pensamento mais lúdico, poderia levar ao delírio e à loucura. Já a hegemonia do modelo racional, faria ruir o sentimento comunitário, a delicadeza, a contemplação (um precisa do outro para coexistir).

No processo de evolução compreendemos o humano como um ser auto-eco-organizador, esta organização não depende da espécie humana, mas dos indivíduos. O humano estabelece, com isso, uma diferenciação primordial entre as sociedades e os organismos, que se dá através da complexidade dos indivíduos e se realiza por meio de trocas e comunicações. A cultura provém desse movimento da sociedade que retroage sobre os indivíduos.

Nesses primórdios da humanidade a ausência de Estado marca uma forma de sociedade arcaica, onde seus membros organizam-se por meio de um saber adquirido através da experiência e da troca intergeracional desses saberes. Essa organização demarca a função de cada membro no grupo: homens e mulheres ocupam diferentes funções e hierarquias, bem como anciãos, adultos e crianças.

A cultura, emergente desses arranjos sociais, concentra dois capitais simbólicos: um capital cognitivo e técnico e um capital mitológico e ritualístico. A cultura permite que esses

capitais sejam transmitidos de geração para geração. A moeda cultural é repassada através da inscrição nos indivíduos através da oralidade; posteriormente, com o advento da escrita, é convertida em leis, nas artes, nos textos sacros. A inscrição e a escrita garantem a regeneração desse patrimônio cultural. O que permite à cultura margens para a reformulação, mesmo que permaneça inalterada em alguns aspectos fundantes.

Cada cultura possui um universo de conhecimentos próprios, essa noosfera compreende os temores, as aspirações e as formas que a sociedade encontra para lidar com as relações sociais e com o ambiente. Em sociedades arcaicas, narrativas míticas dão conta de explicar essa realidade; já em sociedades laicas, utiliza-se de ideologias, regras e saberes incontestáveis. Em ambos os casos, esses conhecimentos são produzidos pela sociedade e incorporados pelos indivíduos.

As três grandes instâncias indivíduo-sociedade e natureza se retroalimentam, ao passo que cada indivíduo “eu” é um sujeito egocêntrico, também é parte de um “nós” que adquire sentido de comunidade. O eu e o nós, apesar de complementares, também se constituem no antagonismo: a sociedade reprime pulsões e desejos através de normas e regras de conduta. Os egocentrismos que não são submetidos ao sociocentrismo, são asilados nas margens da sociedade.

A partir dessas considerações, Morin (2007) nos diz que a incompletude do processo de sujeição, as instâncias trinitárias – indivíduo, espécie, sociedade – marcam o processo de socialização e funcionam interdependentes. Por sua vez, a família desempenha um papel fundamental nesse processo, dando liga ao arcaico, histórico e contemporâneo. Mesmo que haja modificações na relação arcaica fundamental (sociedade-espécie-indivíduo), a família ressurgue como um núcleo insubstituível na vida em comunidade.

O Estado aparece para as instâncias trinitárias como Superego, capaz de reprimir o desejo impulsivo da espécie (Id) e castrar a pulsão do ser egóico (Ego). Sendo, então, Ele, o responsável por imputar normas, regras e formas de sociabilidade. Todavia, essa relação trinitária não se conecta harmonicamente, ocorrendo sempre em disputa, onde nenhuma das partes vence ou retrocede. O surgimento dessa forma organizacional, sem dúvida é um acontecimento marcante na sociedade e determinou a formação das nações como as conhecemos hoje. O Estado mostra-se, então, como um aparelho de comando e de controle, e é a partir dele que a sociedade se estrutura, organizando saberes e técnicas. Esse poderio se realiza para além do uso da agressão, da imposição da submissão; é na prática da sujeição,

encarnada nos indivíduos que o Leviatã⁵ exerce mais plenamente o seu domínio (MORIN, 2007).

Como essa forma de domínio se apresenta como algo grandioso, muitos governantes são seduzidos e sua megalomania, os leva ao delírio do poder. Isso criou, na história da humanidade, escravidão, nazismo, fascismo e outros exercícios de influência marcados pela exploração e por abuso de autoridade. A democracia se apresenta, então, como um antídoto à esse excesso de arbítrio, como forma de descentralizar o poder, reduzindo a soberania a soberba dos líderes autocratas.

Entretanto, a democracia, sempre corre o risco da tirania, o que ameaça sua fundação, a História do Brasil apresenta as fragilidades de uma democracia infante, que em vias de sustentação, revela-se frágil e dá espaço para o surgimento de sua antítese déspota. Mesmo em regimes totalitaristas, a desobediência conquista seu espaço nas margens do ditatorial: rebeliões, assaltos, pequenas violações e transgressões (MORIN, 2007). A incerteza de um futuro democrático, também revela a frustração dos regimes de controle, que não conseguem conter e frear a infringência concernentes à complexidade do ser social, que nunca se faz completamente submisso, muito menos, completamente livre para realizar seus desejos e pulsões.

Convencionou-se no seio da historiografia clássica – a saber, aquela nascida na Europa e, por consequência, eurocentrista – que a história dos homens nasce com o surgimento da escrita, por volta de 10 mil anos atrás, especificamente a escrita cuneiforme entre os sumérios da antiga. Apesar de que exista um movimento muito difundido entre os historiadores, principalmente aqueles da história cultural e de crítica à eurocentralidade, de que os homens anteriores ao surgimento da escrita não podem ser considerados homens sem história, dado o riquíssimo legado cultural e material deixado por essas sociedades ditas pré-históricas – como os Maias nas Américas por exemplo.

A ideia de que a humanidade viveu dezenas de milênios sem história e que o destino histórico não era inerente aos homens, embora admita o caráter não imóvel desse período, historiadores pensavam ser impossível estudar o passado de sociedades que não dominavam a escrita (MORIN, 2007). Dessa maneira, os estudos pré-históricos compreendiam esse recorte de espaço-temporal como o momento em que as sociedades deveriam desenvolver-se até alcançarem formas específicas de organização (SOUSA, 2018). Articulado a isso Morin

⁵ O Leviatã, uma criatura mitológica, caracterizado como um peixe ferroz e aterrorizador no Antigo Testamento é uma alegoria tomada por Morin (2007) para representar o Estado, que fornece a paz e a defesa de seus cidadãos, mas que também é monstruoso e concentra todo o poder em torno de si.

(2003) acrescenta que a história nasce juntamente com o Estado, a dominação e a guerra. Ora, se a história da humanidade se confunde com o surgimento do Estado, não poderíamos aplicar isso como regra. O que dizer daquelas sociedades sem Estado? Seriam estas sociedades, muitas vezes chamadas de primitivas, sociedades sem história? E ainda, o que dizer daquelas sociedades que negam a ideia de Estado e que o recusam? Como diria Clastres (1978), as sociedades primitivas são sociedades sem Estado porque, nelas, o Estado é impossível, já Morin (2004) defende a tese de que a história funciona como uma espécie de degelo de aspectos do ser humano que estavam congelados na pré-história. Este degelo liberaria as potencialidades destrutivas e criadoras do homem. Podemos tomar a psicanálise como uma alegoria a respeito desse degelo, quando desvela o inconsciente e revela os aspectos, até então, obscuros e muitas vezes desagradáveis de nossa história psíquica. A história é um complexo de ordem, de desordem e de organização. Assim como diz Morin (2007), sobre a identidade histórica, ela é marcada por determinismos e acasos. De qualquer maneira, não há evolução que não seja desorganizadora no seu processo de transformação ou de metamorfose. Esse autor discorre sobre como isso é um fato explicando as razões que levam ao desenvolvimento das técnicas e das invenções mais importantes da humanidade.

Um ciclo engrenado, que molda ações e sujeitos, onde a informação é massificada e a solidariedade enfrenta suas paralisações, frente ao avanço técnico, científico, industrial e econômico. Durante um longo percurso, ocorreu um regime de exploração exposto, tal como a escravização, e que posteriormente, foi adotado por novas facetas – prostituição, trabalho infantil, terceirização – essas novas nuances, implicam em diferentes fachadas, mas em seu cerne, o processo de exploração coletiva continua ocorrendo. Há uma manipulação que ocorre de modo hierárquico e, o próprio sistema de globalização, se enquadra como um modo de abuso. Abusos às necessidades materiais, ao processo de consumismo. Ao mesmo tempo que permite um avanço nas comunicações coletivas, também impõe lógicas de explorações globais. Desse modo, com uma nova fachada, o sujeito está subjugado, submetido e assujeitado a uma ordem pré-determinada, que apenas se refaz numa farsa de ampliação e aproximação de sujeitos de diferentes continentes. Mas que, no entanto, busca-se aniquilar a diversidade, propondo uma unidade. Ainda não compreendem que essas duas – diversidade e unidade – estão intrinsecamente ligadas.

Em um processo de fortalecimento dos espaços de comunicação, há uma imersão informacional, a lógica de dominação imposta pelo homem inibe uma inversão de papéis antagônicos e desestabiliza organizações transgressoras que reflitam seus processos vivenciais. No entanto, em um mundo de antagonismo, é necessário circunscrever as

pequenas transformações. Do improvável, surge o possível, “essa outra mundialização é favorecida pelo desenvolvimento das comunicações, que não estão somente a serviço dos dominadores, mas desempenham também um papel cada vez mais polivalente.” (MORIN, 2007, p.232)

A fragmentação de instâncias e saberes, visa também a manipulação desses eixos, subverter-se a ordem possibilita uma desordem como transgressão diante de um processo de assujeitamento sob um sistema repetitivo e repressor. Contudo, por outra via, essa desordem pode fornecer subsídios a afirmação estatal, que compreenderá e manipulará um novo modo de rebelião. Assim, o sujeito encontra-se em dois paradigmas, estagnado; vivendo uma realidade histórica que se repete, ao envolver relações de exploração e resignação e, por outro lado, comunitário; em que se implica perante seu contexto social e político, rompe com o pré dito, com o quantificável, e viabiliza a coletividade, ou como dito por Morin (2007) “sociedade-mundo” (MORIN, 2017, p. 236).

A identidade planetária seria chegar justamente ao aspecto sociedade-mundo, que no entanto, encontra-se amplamente fragmentado, ao deixar explícito que “o problema não é só técnico” (idem). Ao se aprofundar nos quesitos de barreiras e potências humanas, nos esbarramos nas duas hélices; a primeira, foi conduzida pelas conquistas, porém, cometidas por meio das violências e processos de destruição da diversidade; já a segunda, pautada pela mundialização, a qual se volta para o comprometido política e social dos direitos humanos.

Essas duas hélices se complementam ao mesmo tempo em que são antagônicas. E a partir da perspectiva de informação exacerbada em que a sociedade recebe e não reflete, pode-se esbarrar em uma catástrofe, em que se perde a diversidade cultural, histórica e política, o romper barreiras de comunicação, tornou-se romper com as especificidades humanas, em um jogo de poder, a prevalência do estado, sempre tem suprimido as camadas populares. Com isso, estaríamos nós à beira do caos? Da mesma forma que os antagonismos são inerentes, eles podem colidir. As repetições são fortes e a imposição mascarada, falseada. A informação alimenta entendimentos, mas pode não desenvolver reflexões. Os conhecimentos fragmentados, podem estar acompanhados pela ignorância. O que se identifica é: “a humanidade não consegue parir a humanidade” (MORIN, 2007, p.242).

O humano é amplo, é antagônico, contraditório, pode plantar, deixar florescer, ou pode destruir. Refletir sobre uma identidade humana futurista nos faz, voltar ao antagonismo, a humanidade encontra-se em evolução e em declínio, as máquinas evoluem, passam a produzir o trabalho pelo homem; a ciência avança, cria, muda e transforma a genética; buscam ludibriar a morte e são ludibriados pela sua por vezes, enfadada arrogância. Numa busca

insaciável por privilégios, nos deparamos com mais um: a imortalidade. A humanidade, faz uso de suas potências cognitivas para criar, ministrar e mediar interlocuções, relações de poder, que se manifestam através do acesso a uma condição, jovial que namora a possibilidade de uma imortalidade. Um desejo praticamente absoluto pela jovialidade, mas que atualmente somente a burguesia pode alimentar e consumir. No entanto, posteriormente, na busca por alcançar outros privilégios, democratiza o acesso. Isso é dito por Morin (2007, p.252), quando afirma:

Todas as inovações que garantem a demortalidade só atingirão, no princípio, uma pequena parte da humanidade. Quando a isso, num primeiro momento, as desigualdades aumentariam. Assim como no Egito antigo somente os faraós e os príncipes gozavam da imortalidade, apenas os privilegiados do planeta, sobretudo da esfera ocidental, poderão usufruir dessas prerrogativas. Contudo, assim como o cristianismo difundiu no império romano a democratização da imortalidade, pode-se imaginar que as forças da segunda globalização entrariam em ação para democratizar os privilégios da demortalidade.

Os estilos autobiográficos de viver, a busca de longevidade pela alimentação cada vez mais natural, são formas contemporâneas de buscar um estilo de vida que promova uma vida saudavelmente jovem, e incorruptível. O ponto central é que o homem não se sente saciado e em suas buscas por ganhos infundáveis, esbarra-se nas conquistas políticas, econômicas e históricas, as quais acarretam destruição de laços, rompimento de culturas e violência, em consonância a isso, torna-se apático ao humano.

É uma história que se repete, mas não sem possibilidades e desencadeamentos, esses existem, mas eles precisam ser maiores, ao ponto de modificar estruturalmente a sociedade, como a busca pela sociedade-mundo. Há uma série de destruições ecológicas, o homem é substituído por máquinas, e busca tornar-se o super-humano, mas esse humano, talvez esteja se tornando uma máquina generalizada, insensível e prepotente. O futuro é incerto, a identidade futura pode ser o caos. Das diferentes discussões sobre o que seria ser humano, o problema da liberdade foi levantado e debatido ao longo da história. Sendo a liberdade relacionada a escolha e decisão, se processa no seio desse debate histórico a questão que hora coloca o ser humano como capaz de decidir livremente, no sentido de livre arbítrio, e outras vezes como determinado por isso ou aquilo. De fato, as ciências têm demonstrado uma enorme lista de determinações da natureza, da cultura, da sociedade sobre a capacidade de decisão e escolha, seria então a liberdade a ilusão da subjetividade, se não, como seria possível conceber a liberdade considerando todas essas determinações as quais estamos submetidos?

Segundo Morin (2007), a condição de aparição de uma liberdade é a disposição de possibilidades tanto mentais de fazer uma escolha e tomar uma decisão, quanto materiais de agir segundo essa escolha e decisão. Sendo possível identificar seu nível a partir da aptidão a modificar o sentido da ação no decorrer da mesma, ou seja, usar a estratégia; do nível de escolha; das possibilidades de decisão e ação. Outra condição para o exercício da liberdade é um contínuo que se caracteriza por um mínimo de certezas *a priori* que fundamentam a decisão, assim como um mínimo de incertezas *a priori* que permitem a elaboração de uma estratégia, portanto, a liberdade é uma atividade de organização que depende de um arranjo entre ordem e desordem.

O conceito de autonomia é caro à análise da possibilidade de liberdade. Morin (2015) argumenta que a autonomia viva só é possível na medida em que se relaciona com seu meio exterior, retirando dele energia, organização e conhecimento, não sendo possível existir autonomia que não seja dependente. Portanto, a autonomia do organismo produzida pelo meio externo é dependente deste.

A inscrição genética que define uma série de características que delimitam a vida em espécies dá autonomia em relação ao meio externo aos seus membros, ao passo que, assim como na autonomia concedida pelo meio externo ao ser vivo, essa autonomia concedida pelos genes mantém os indivíduos sob sua dependência. Se tratando dos seres humanos, a capacidade inata para realizar comportamentos não inatos, assim como a aptidão inata altamente desenvolvida para fazer escolhas e tomar decisões, resultante do desenvolvimento do sistema nervoso central, mais especificamente dos lobos frontais do cérebro humano, possibilita um elevado nível de autonomia.

A cultura humana inscreve no indivíduo um registro que o marca desde tenra idade conhecido como *imprinting*, que se caracteriza por ser o modo de conhecer e comportar-se, fixando as ideias, doutrinas, paradigmas que comandam as formas de agir, que definem, portanto, o estatuto da verdade, e que passam por processos de normalização que estabelecem no tempo as verdades e tabus. Esse *imprinting* cultural molda as subjetividades numa espécie de economia que inibe, favorece, estimula etc., as expressões inatas.

Uma característica importante no que diz respeito a liberdade apontada por Morin (2002) é a relação entre essas diferentes dependências. A dependência genética delimita um conjunto de características passadas de geração em geração que permitem aos indivíduos uma autonomia, inata, frente aos determinismos ou acasos ecológicos, também frente aos determinismos culturais: as aptidões inatas permitem ao ser humano resistir a ditadura da cultura, assim como a cultura permite ao ser humano superar as aptidões inatas. Esse processo

também foi descrito mais detalhadamente por Sigmund Freud para fundamentar o conceito de mal-estar, em seu trabalho “O Mal-Estar na Civilização”, (FREUD, 1930:2018).

A autoafirmação do indivíduo enquanto sujeito é colocada por Morin (2002) como qualidade mais profunda e essencial da autonomia humana. Afirmar-se sujeito é colocar-se enquanto centro do seu mundo, portanto, é apropriar-se das condições de sua autonomia sem, contudo, deixar de depender destas condições. Ainda se tratando das condições sociais e culturais da liberdade, a complexidade social produz novas autonomias dependentes. As sociedades ditas primitivas, produzem indivíduos com capacidades politécnicas, de produzirem seus meios de subsistências, sem estarem submetidos ao aparato estatal. Estes são, então, “livres”, contudo, submetidos a tabus e normas culturais. A alta complexidade das sociedades é colocada por Morin (2015) como fator de potencialização das autonomias individuais. O Estado que com seu surgimento submete e subjuga uma classe de indivíduos, nessas condições de complexidade passa a abrir cada vez mais brechas para o desenvolvimento do desvio à norma, tendo na institucionalização da cultura democrática, esse processo sempre inacabado, um ponto de virada para o *imprinting* cultural, que passa a prescrever a criticidade, a política, o debate das ideias, enfim, a liberdade. Entretanto, mesmo nas sociedades muito complexas existem diversas formas de subjugação que limitam as possibilidades de liberdades, tais como preconceitos profundamente inscritos na cultura, desigualdade na distribuição dos acessos aos recursos socialmente produzidos, etc.

Nessas “megamáquinas” sociais intensas, liberdades são cultivadas de forma marginal, por artistas, por pequenas comunidades não conformistas, mendigos, dissidentes, que fugindo dessa megamáquina para exercerem uma “liberdade pessoal” perdem as liberdades civis. Dessa maneira a sociedade possui o indivíduo, mas também pode ser possuída por este, a partir do acesso aos bens socialmente produzidos e pela participação em sua organização. Morin (2003), então, afirma que toda sociedade e cultura subjuga e emancipa, sendo condição da liberdade em sociedade a capacidade de contestá-la.

A história também imprime sua determinação. O indivíduo é jogado num fluxo do qual não conhece com certeza o destino. Os deuses e as ideias que possuem o humano são motores nessa destinação de suas existências, contudo, comumente se age contrariamente à intenção. As ideias motoras abrem espaço para autonomia perante a história, produzindo assim uma dependência a essas ideias motoras. Contudo, se tomadas cegamente, não há a possibilidade de julgá-las e confrontá-las à experiência, possibilitando assim o uso da estratégia de ação.

Portanto, afirma Morin (2017), a autonomia humana e as possibilidades de liberdade são produzidas pela dependência anterior, exterior e superior que a coproduzem, sendo assim, é a complexidade da relação entre indivíduo, espécie, sociedade, cultura e ideias motoras que condiciona a liberdade. E mais especificamente a consciência, enquanto metaponto de vista reflexivo de si sobre si, sendo condição de escolha e da decisão. Na consciência há a autoafirmação enquanto sujeito, ao passo que, na autoafirmação do sujeito há a autoafirmação da consciência. Então, é na autoafirmação enquanto sujeito que o indivíduo é capaz de possuir o que o possui, sem, contudo, deixar de ser possuído.

A liberdade em Morin (2002) não se pauta em polarizar o livre-arbítrio à determinação, mas, em reconhecer as determinações, sem toma-las como absolutas, assim como em reconhecer as liberdades de escolha, sem entende-la como absoluta. O ser humano seria então livre na medida em que se autoafirma sujeito, possuindo o que o possui, sem deixar de ser possuído, na medida em que, sendo sujeito, não obedece de modo aditivo as suas determinações.

O ser humano estaria então num estado entre vigília e sonambulismo, submetido as determinações, mas com a possibilidade de estar consciente dos automatismos, abrindo espaço para resistir a eles. Essa concepção de liberdade é condizente com a prática da psicanálise na medida em que pode se desenvolver enquanto uma prática do exercício da liberdade, um espaço que pode ser capaz de potencializar a consciência dos automatismos e das possessões, potencializando a capacidade de escolha e possibilitando a tomada de posição. O homem é um ser trágico, imperfeito, de insatisfação, e tragédia. Não é nosso intuito desmarcar essa condensação categórica que é a humanidade e o homem/mulher e sim apontar para uma ambivalência dual entre um criador-destruidor, *eros* e *tanatos*.

Assim o que buscamos é amplificar a complexidade do que é o humano, possibilitando a busca pela superação de algumas contradições equivocadas sobre esse ser, que depõem sempre com uma benevolência inata. O humano enquanto ser é destrutivo, explorador, mas também é criador e criatura. Nesse terreno cabe-nos efetivar sempre um necessidade de um processo educacional transformador de elevação das consciências que possibilite prover um ambiente de soluções estáveis capaz de produzir aprendizagem, mas que também possibilite a a produção e promoção de uma vida qualificada para todos, capaz de viver a utopia que extirpar as atuais formas de exclusão que se inscrevem como um mal estar social.

Refletir sobre a posição triúnica do humano, ou seja, sua relação consigo, com sociedade e com a natureza, é o eixo complexo que sustenta a engrenagem transdisciplinar. Essa forma engenhosa exige um percurso para alcançar um novo patamar, este é feito pelos

trilhos de uma educação criativa. Em face dessa questão, verificamos a partir de um estudo de caso, as múltiplas dimensões por meio das quais a criatividade pode ser mobilizada no ambiente escolar no sentido de fazer desse um espaço inclusivo. Acerca da análise desse caso, discutiremos na seção seguinte.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A coleta dos dados se deu a partir da aplicação do VADECRIE. A aplicação desse instrumento teve por objetivo evidenciar os movimentos criativos da escola para a construção de um ambiente inclusivo. Para isso, o VADECRIE permitiu a análise da escola, em suas múltiplas dimensões, a partir de dez categorias. São elas: (1) Liderança estimuladora e criativa; (2) Professores criativos; (3) Cultura inovadora; (4) Criatividade como valor; (5) Espírito empreendedor; (6) Visão transdisciplinar e transformadora; (7) Currículo polivalente; (8) Metodologia inovadora; (9) Avaliação formadora e transformadora; (10) Valores humanos. Cada uma dessas categorias agrupa 10 (dez) questões.

Esse instrumento é composto de variáveis quantitativas e qualitativas. As variáveis quantitativas são contínuas, uma vez que a escala de 1 (um) a 10 (dez) se constitui num intervalo contínuo e a mensuração dos sujeitos pode englobar qualquer valor, inteiro ou fracionário, dentro desse intervalo, sendo o 1 (um) o valor correspondente ao mínimo de criatividade e 10 (dez) o valor máximo. As variáveis qualitativas são classificadas como categorias nominais tendo em vista que essas são mensuradas de forma independente umas das outras, sem hierarquias e sem pesos distintos. Segundo Pereira (2004, p. 58-59),

a escala nominal mede atributos que só conhecem relações de equivalência (igual ou diferente) e, dessa forma, quaisquer que sejam seus códigos numéricos, as análises a ser consideradas não devem exceder esse nível. [...] Quaisquer números podem ser usados para a codificação dos atributos [...], respeitada a relação biunívoca entre atributos e códigos numéricos (um mesmo atributo não pode ter dois códigos, nem um código pode corresponder a dois atributos distintos). Uma escala nominal não tem sentido de direção, não tem unidade definida e tampouco reconhece um valor nulo, um zero (se usado como código não tem valor de atributo nulo, é apenas um símbolo).

Nesse sentido, ao indicarem um valor nesta escala, os sujeitos da pesquisa aferiram um determinado grau de presença desse indicador de criatividade na escola. Cada questão indagou acerca de um determinado indicador de criatividade. Segundo Pereira (2004, p. 55), “a escala atribui rótulos numéricos aos atributos e é arbitrária”. No caso dessa investigação, quem atribuiu esses valores, foram os professores do Colégio Sol e Lua. No entanto, a fidedignidade da representação que os números produzem, apesar de terem resultado da subjetividade dos professores (sujeitos da pesquisa), foram iluminados pelas lentes teóricas do pensamento complexo, da transdisciplinaridade e da ecoformação (MORIN, 2015; NICOLESCU, 2009; MORAES, 2015).

Responderam ao VADECRIE os 15 professores que aceitaram voluntariamente participar desta pesquisa. Esses professores atuam no Colégio Sol e Lua na educação infantil,

no ensino fundamental e no ensino médio. Esse número de sujeitos compõe cerca de 80% da população total de professores desta escola (19 sujeitos). Assim, evidencia-se que essa é uma amostra significativa (SAMPIERI; COLLADO; LÚCIO, 2013).

O VADECRIE foi aplicado presencialmente junto a esses 15 sujeitos em formato impresso. Todas as 100 questões foram respondidas por esses 15 sujeitos e com isso retornaram 1500 respostas com diferentes graus de mensuração para os indicadores de criatividade elencados no VADECRIE. Apesar desse volume de dados, é preciso considerar que “a mensuração qualitativa é uma medida derivada, que não se realiza diretamente sobre o fenômeno de interesse, mas sobre as manifestações desse fenômeno” (PEREIRA, 2004, p. 67). Assim, percebemos que os dados que retornaram da aplicação do VADECRIE precisaram de um tratamento analítico para que pudessem revelar os movimentos criativos desta escola no sentido da construção de um ambiente inclusivo.

O tratamento analítico que os dados exigiram foi o da estatística descritiva (SAMPIERI; COLLADO; LÚCIO, 2013), mais especificamente a codificação dos dados em tabelas e gráficos e o cálculo das medidas de tendência central. Uma vez que o VADECRIE trabalha com uma escala nominal e que “para a escala nominal só se aplica a moda” (PEREIRA, 2004, p. 67), ao longo das análises essas foi a medida de tendência central observada. A moda revela a categoria de maior frequência. Isso quer dizer que, ao mensuramos a moda em cada questão e/ou categoria, evidenciamos os valores com maior recorrência na avaliação dos sujeitos da pesquisa. Além da moda, também foram utilizadas as correspondências entre os intervalos de mensuração e medidas qualitativas propostas por Suano J. H. (2013), descritas nesta dissertação no quadro 2.

Para resguardar as identidades dos participantes esses sujeitos foram cognominados de Participante 1, Participante 2, Participante 3 e assim sucessivamente. Os resultados das tabulações dos dados e suas respectivas análises estão dispostas nas subseções a seguir.

5.1 Liderança estimulante e criativa

O papel da liderança criativa no ambiente educacional é de extrema relevância para o alcance de metas, para a motivação dos profissionais, a construção de um clima positivo, e para destacar o que há de melhor em cada ser (TORRE, 2012; ALVES, 2016). Nesse sentido a liderança criativa no ambiente escolar, favorece aos sujeitos inseridos neste cenário, melhorias no processo de ensino e aprendizagem, com vistas a inclusão.

Na tentativa de avaliar a categoria liderança criativa nesta instituição, foram considerados dez indicadores: a clareza dos objetivos institucionais; a empatia da gestão escolar; a visão institucional acerca da relação entre o social, o coletivo e à realidade; as relações interpessoais; a visão acerca da importância do erro para o crescimento institucional; o compartilhamento de experiências; a valorização dos sujeitos no ambiente escolar; a formação dos servidores; a cooperação no trabalho; a importância da avaliação para a melhoria da qualidade dos serviços. Acerca da posição dos sujeitos em relação a esses indicadores é possível observar os dados apresentados na tabela 6.

Tabela 6 – Frequência dos valores, moda e conceito na categoria Liderança estimulante e criativa

Questões / Indicadores	Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4	Participante 5	Participante 6	Participante 7	Participante 8	Participante 9	Participante 10	Participante 11	Participante 12	Participante 13	Participante 14	Participante 15	MODA	CONCEITO
1. Os objetivos da instituição são claros?	8	7	10	10	7,5	9	6	10	10	10	10	9	10	10	8	10	A
2. A direção é empática (capacidade de compreender o sentimento ou reação da outra pessoa)?	8	6	9	10	8	8	7	10	8	8	10	10	9	9	10	8	B
3. A instituição entende que o social e o coletivo são complementares à realidade?	8	9	9	9	8	9	7	10	8	8	10	8	10	9	9	9	A
4. As relações interpessoais fluem de maneira fácil?	8	8	10	9	9	9	6	9	7	7	10	10	9	8	9	9	A
5. A escola reconhece o erro como uma ocasião de revisão e crescimento interno?	8	7	9	10	9	8	7	10	8	8	10	8	10	9	7,5	8	B
6. A escola compartilha experiências com outras instituições?	9	9	9	10	10	2	6	8	7	9	4	10	8	8	9	9	A
7. As pessoas são valorizadas dentro da escola?	8	8	10	10	9	8	6	10	8	8	10	10	10	9	8	8	B
8. A escola promove a formação do seu pessoal?	9	10	10	10	10	8	9	10	10	10	10	10	10	9	9	10	A
9. O trabalho dentro da escola é cooperativo?	8	8	10	10	8	8	7	10	8	8	10	8	10	9	9	8	B
10. A avaliação é vista como oportunidade para atingir melhoras?	8	10	10	10	7,5	8	7	10	10	10	8	10	10	9	9	10	A

Fonte: O autor

A partir dos dados apresentados na tabela 6 percebemos que a quase totalidade das respostas apresentadas, se concentraram torno em valores acima de 8 (oito) o que de acordo com Suanno J. H. (2013), indica que, nesta categoria, a escola teria conceito A e por isso, os professores estariam legitimando que no Colégio Sol e Lua a liderança seria estimulante e criativa.

Se observarmos a moda em cada indicador, perceberemos que 60% das modas indicam que a escola seria um modelo de liderança estimulante e criativa e que não precisaria de ajustes nessa categoria. Os demais 40% das modas de cada indicador, classificam a escola com conceito B, o que sinaliza para a necessidade de se perseguir possíveis ajustes nesse quesito. No entanto, ao observarmos apenas a moda dos indicadores e seus respectivos conceitos, deixamos de observar elementos sutis que em apenas algumas poucas respostas seria possível observar. É o caso, por exemplo, das respostas dadas pelo Participante 7 e pelas respostas dadas pelos Participantes 6 e 11 na questão 6.

Ao observarmos as respostas dadas pelo Participante 7, verificamos que, apenas na questão 8 (oito) que indagou se a escola promovia cursos de formação, esse sujeito deu uma nota maior que 7 (sete). Em todos os demais indicadores os valores atribuídos à liderança oscilaram entre 6 (seis) e 7 (sete). Chama atenção que, das cinco vezes que o valor 6 foi atribuído a algum indicador da tabela 6, quatro foram atribuídas pelo Participante 7, isso pode sugerir que esse participante pode ter uma visão diferente dos seus colegas acerca da liderança (mais negativa), ou mesmo que esse sujeito esteja insatisfeito com a liderança escola e por isso não consiga enxergá-la como estimulante e criativa. Assim, pode ser uma questão associada a uma visão mais apurada desta categoria, ou pode ser uma visão que se manifeste por uma insatisfação pessoal com a liderança da escola.

Chama atenção também os valores 2 (dois) e 4 (quatro) atribuídos pelos participantes Participantes 6 e 11 na questão 6. Essa questão indagou o seguinte: “a escola compartilha experiências com outras instituições”? Se apenas esses sujeitos tivessem aceitado participar desta pesquisa, observaríamos que, pela correspondência qualitativa proposta por Suanno J. H. (2013), esse indicador teria um conceito em torno de C ou D, o que implicaria em considerar que esta escola precisaria de sérias intervenções para que a liderança fosse legitimada como estimulante e criativa. No entanto, ao observarmos a moda neste indicador, percebemos que o valor mais recorrente fez com que nesse quesito a escola fosse avaliada com conceito A, o que indica que não há necessidade de revisão na forma como a liderança é exercida. Esse fenômeno pode se justificar pela diferença nas datas de contratação desses sujeitos na escola (profissionais mais antigos e mais recentes), ou pela diferença no tempo de

permanência desses sujeitos na escola (professores que trabalham todos os dias e professores que são horistas). Esses tempos interferem nas relações que esses sujeitos estabelecem com a liderança na escola e na visão acerca de como essa escola compartilha suas experiências com outras instituições.

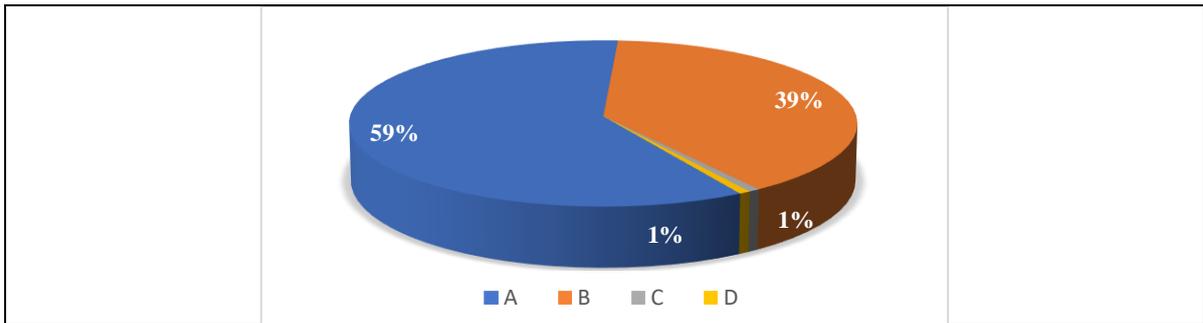
A partir da tabela 6, observamos também que a correspondência entre os intervalos numéricos e os conceitos propostos por Suanno J. H. (2013), pode ser ponderada. Observamos que, para que a escola seja considerada como “efetivamente criativa, 60% das respostas devem estar nos conceitos A e B, sendo que, no mínimo, 31% das respostas devem estar no conceito A” (p. 254). Ou seja, a maioria das respostas deve estar concentrada nos conceitos A e B e maioria dessas, deve estar concentrada no conceito A. No entanto, o intervalo numérico que os conceitos A e B cobrem compreende valores que vão do 6 ao 10. O intervalo que remete ao conceito B varia do 6 (seis) ao 8 (oito) e o 6 (seis) é um valor limítrofe entre os conceitos B e C. Ao observarmos os valores distribuídos na tabela 6, verificamos que esse valor limítrofe apareceu 5 (cinco) vezes. Esse dado, apesar de não ser estatisticamente consistente o suficiente para rebaixar o conceito da escola nessa categoria, pode estar acendendo um alerta para a necessidade de um maior cuidado na escuta dos seus profissionais para que se mantenha ou melhore o estímulo e a criatividade na liderança. Ao converter os valores distribuídos na tabela 6, em conceitos e computar a frequência com que esses conceitos apareceram, bem como seu percentual em relação ao total de respostas, foi possível produzir a tabela 7 e o gráfico 1.

Tabela 7 – Síntese quantitativa dos conceitos na categoria Liderança estimulante e criativa

Quantitativo	Conceito
89	A
59	B
1	C
1	D

Fonte: o autor

Gráfico 1 – Síntese percentual dos conceitos na categoria Liderança estimulante e criativa



Fonte: o autor

De acordo a tabela 7 e o gráfico 1, percebemos, a partir dos dados informados nas 150 respostas à primeira categoria do VADECRIE, que essa escola evidencia um alto grau de criatividade. Isso porque 98% das respostas se traduzem em conceitos A e B, sendo 59% A e 39% B. Além de disso, se tomarmos as modas de cada um dos indicadores, esse percentual aumenta um pouco mais: 60% avalia como A e 40% avalia como B.

Tal resultado possibilita pensar que esta escola é clara em seus dos objetivos institucionais, a direção realiza uma gestão empática, que a visão institucional acerca da relação entre o social, o coletivo e à realidade está presente, que as relações interpessoais são valorizadas, que o erro é compreendido como um mecanismo a partir do qual se pode refletir e com isso contribuir para o crescimento institucional, que valoriza e promove o compartilhamento de experiências com outras instituições, que valoriza os sujeitos no ambiente escolar, que está atenta à necessidade de se promover a formação continuada dos servidores, que fomenta um ambiente cooperativo no trabalho e no qual se dá importância à avaliação como dispositivo de melhoria da qualidade dos serviços.

5.2 Professorado criativo

Nesta categoria é ressaltada a relação do professor criativo e a transdisciplinaridade. Segundo Torre (2012) o profissional criativo 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 e etc.

Sob essa perspectiva, a segunda categoria do VADECRIE indagou os sujeitos da pesquisa acerca de dez indicadores de criatividade relacionados ao professorado criativo: trabalho docente (se ele se limita à transmissão do conteúdo listado no currículo oficial), interesse dos professores pelos sentimentos dos estudantes, o lugar das emoções na escola, a contextualização do ensino em diálogo com a realidade concreta dos sujeitos, capacidade de inovação das práticas pedagógicas, dinamização das aulas, conexão do ensino com a realidade, autoria das práticas pedagógicas dos professores, considera os afetos, despertar da consciência frente ao respeito aos valores humanos. Acerca da posição dos sujeitos em relação a esses indicadores é possível observar os dados apresentados na tabela 8

Tabela 8 –Frequência dos valores, moda e conceito na categoria Professorado criativo

Questões / Indicadores	Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4	Participante 5	Participante 6	Participante 7	Participante 8	Participante 9	Participante 10	Participante 11	Participante 12	Participante 13	Participante 14	Participante 15	MODA	CONCEITO
1. Os professores trabalham para além do currículo previsto?	8	10	10	9	8	7	7	10	8	8	8	9	10	10	8	8	B
2. A escola e os professores se interessam pelos sentimentos do estudante?	8	10	9	9	8	7	8	10	10	10	10	10	10	9	8	10	A
3.A emoção é um recurso da comunicação dentro da escola?	8	9	9	9	8	7	7	10	9	9	8	10	8	9	8,5	9	A
4.A escola desenvolve a consciência dos estudantes favorecendo sentido à realidade e à vida?	8	10	10	10	8	8	7	10	10	10	10	10	10	9	7	10	A
5.Os professores possuem a capacidade de proporcionar inovação no cotidiano e no contexto familiar ?	8	9	9	9	7,5	7	7	10	10	10	8	8	10	10	8	10	A
6. Os professores fazem com que o estudante tenha a impressão que o tempo passa rápido na sala de aula?	9	9	9	9	7,5	7	7	8	10	10	6	7	9	10	8	9	A
7. O processo ensino-aprendizagem está conectado com a vida e com os problemas percebidos na realidade?	8	8	10	10	8	7	7	10	10	10	8	8	9	10	8	8	B
8. Os professores constroem situações atrativas, originais e divergentes (instigantes, provocativos) para a aula?	9	9	10	10	8	6	7	9	9	9	8	10	10	10	8	9	A
9.Os professores trabalham o pensamento e o sentimento com os estudantes?	8	9	10	10	7,5	7	7	10	10	9	10	8	10	10	8	10	A
10. Há a mediação e desenvolvimento da consciência de valores como respeito, escuta, empatia e outros valores humanos?	8	8	10	10	8	8	6	10	10	10	10	7	10	10	7	10	A

Fonte: O autor

De modo análogo aos dados apresentados na tabela 6 percebemos que a quase totalidade das respostas apresentadas na tabela 7 se concentraram em torno de valores acima de 8 (oito) o que sinaliza que esses professores estariam legitimando que no Colégio Sol e Lua o professorado é criativo. Ao observarmos a moda em cada indicador, perceberemos que 80% das modas indicam que a escola teria um professorado criativo e que não precisaria de ajustes nessa categoria. Os demais 20% classificam a escola com conceito B.

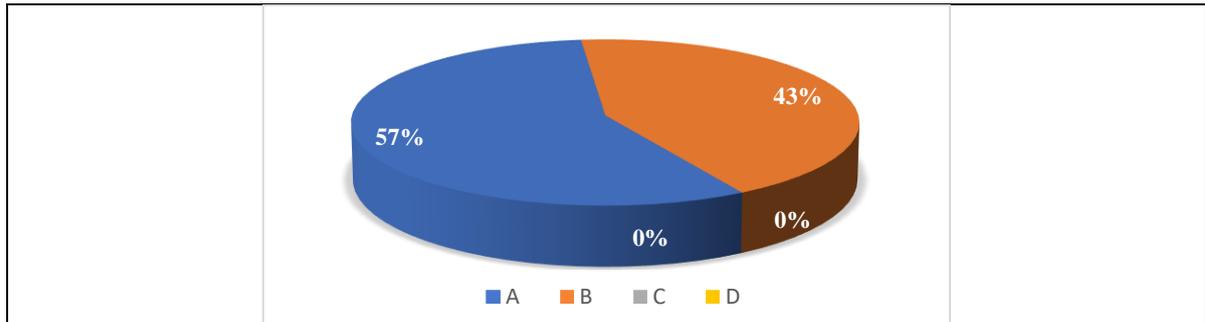
Assim como observamos na categoria Liderança estimulante e criativa, as respostas dadas pelo Participante 7, se concentram em quase sua totalidade em valores menores ou iguais a 7 (sete). Além disso na tabela 8 percebemos que não houve nenhuma mensuração de valor menor que 6 (seis). Apenas dois sujeitos, os participantes 7 e 11, atribuíram valor igual a 6 (seis) nas questões 10 e 6 respectivamente. Percebemos que esses sujeitos se destacaram na categoria anterior também por atribuir valor menor ao diferente dos valores atribuídos pelos demais participantes. A partir da observação dos valores atribuídos por esses sujeitos nos indicadores supracitados, reforçamos a premissa apontada nas análises da tabela 6. Apesar desses valores não serem expressivos do ponto de vista estatístico é importante destacar que em relação a sua condição humana essas respostas devem ser consideradas a partir da ótica do pensar complexo. As ações de cada um dos sujeitos são importantes em suas singularidades. Elas reverberam de maneira recursiva no conjunto, e as ações do conjunto reverberam nas ações desses sujeitos. Para Alves (2016) é necessário considerar que o todo está envolvido nas partes e as partes no todo, constituindo o cosmos. Neste sentido é possível compreender que os sujeitos e o coletivo estão coimbricados. Assim, tanto os movimentos individuais, para com o todo merecem atenção, quanto as ações do coletivo para com esses sujeitos precisam ser observadas.

Ao converter os valores distribuídos na tabela 8, em conceitos e computar sua frequência bem como seu percentual em relação ao total de respostas, foi possível produzir a tabela 9 e o gráfico 2

Tabela 9 – Síntese quantitativa dos conceitos na categoria Professorado criativo

Quantitativo	Conceito
85	A
65	B
0	C
0	D

Fonte: O autor

Gráfico 2 – Síntese percentual dos conceitos na categoria Professorado criativo

Fonte: o autor

Diante dos resultados apresentados na tabela 9 e no gráfico 2, 100% dos sujeitos classificam essa instituição, nesta categoria, com conceitos A e B, sendo 57% A e 43% B. Sendo assim, é possível constatar que esses sujeitos legitimam que esta instituição possui um professorado criativo uma vez não se limitam à transmissão do conteúdo listado no currículo oficial, se interessam pelos sentimentos dos estudantes, consideram a escola como espaço onde as emoções são valorizadas, contextualizam o ensino em diálogo com a realidade, atuam de forma inovadora e dinâmica em conexão com as questões da atualidade, executam aulas que permitem aos alunos serem autores de suas histórias a partir do despertar das consciências e do respeito ao outro, como legítimo outro (ALVES, 2016).

5.3 Cultura inovadora

Para Torre (2012) a cultura inovadora diz respeito ao dinamismo e a variedade dos projetos que envolvem inovação e o meio ambiente na comunidade em que a escola está inserida. Apresenta relevância na estrutura organizacional, uma vez que desencadeia mudanças e comportamentos que promovam melhorias mais sistemáticas e sustentáveis. Trata-se de uma cultura inovadora viva, na qual existe uma coerência entre as atividades educativas, os projetos desenvolvidos, com as demandas sociais e ambientais da comunidade.

Sob essa perspectiva, a terceira categoria do VADECRIE indagou aos sujeitos da pesquisa acerca de dez indicadores de criatividade relacionados à cultura inovadora. Nesta categoria se considera o entorno social e a natureza, a capacidade de adaptação a outras situações, a presença de cordialidade, planejamento e execução de projetos inovadores, as decisões coletivas, planejamento de ações inovadoras, a troca de ideias entre os sujeitos, planejamento de projetos impactantes e inovadores em relação ao meio ambiente e abertura da gestão à crítica e a valorização da diversidade. Tais aspectos, elencados na categoria em

tela, relaciona-se com o pensamento complexo, tendo em vista que, segundo Moraes (2015), para reconhecer e legitimar o cuidado com a diversidade é preciso favorecer o desenvolvimento de sujeitos planetários, envolvidos com o meio ambiente em seu entorno, fundamentado num paradigma educacional emergente e no pensamento complexo. Acerca da posição dos sujeitos em relação a esses indicadores é possível observar os dados apresentados na tabela 10.

Tabela 10 –Frequência dos valores, moda e conceito na categoria Cultura inovadora

Questões / Indicadores	Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4	Participante 5	Participante 6	Participante 7	Participante 8	Participante 9	Participante 10	Participante 11	Participante 12	Participante 13	Participante 14	Participante 15	MODA	CONCEITO
1. A escola promove ações que tem a ver com seu entorno social e meio ambiente?	9	10	9	9	8	8	6	9	9	9	8	10	10	9	6	9	A
2. A escola tem autonomia para adaptar-se às situações novas?	9	10	10	9	7,5	8	7	10	9	9	10	10	9	9	7	9	A
3. As pessoas que trabalham na escola são, frequentemente, cordiais umas com as outras?	8	8	10	8	8	7	6	9	8	7	10	9	10	8	10	8	B
4. A escola constrói, constantemente, projetos inovadores e os implementa?	9	10	10	9	8	7	7	9	8	10	10	10	10	9	6	10	A
5. A articulação organizacional acontece com visão de conjunto?	10	10	9	9	7,5	8	7	10	8	8	10	10	10	9	8	10	A
6. Existe planejamento de ações e práticas inovadoras na escola?	9	10	9	10	7	7	7	9	9	8	10	10	10	9	6	9	A
7. As relações interpessoais da escola propicia a cultura inovadora e as ideias prosperam?	9	10	8	10	7,5	6	6	10	9	8	10	7	10	8	8	10	A
8. Há planejamento de programas de impacto criativo e inovador a curto prazo?	10	8	8	10	7	5	7	9	9	9	8	8	10	9	6	8	B
9. Há a disposição e abertura da escola em busca da melhoria constante?	9	8	10	9	8	8	7	10	9	8	8	10	9	8	8	8	B
10. Há a valorização da diversidade de culturas, crenças e diferenças pessoais como riquezas?	9	10	10	9	8	8	7	10	10	9	10	7	10	9	10	10	A

Fonte: o autor

De modo análogo aos dados apresentados nas tabelas 5 e 8, percebemos que a quase totalidade das respostas apresentadas na tabela 10 se concentraram em torno de valores acima

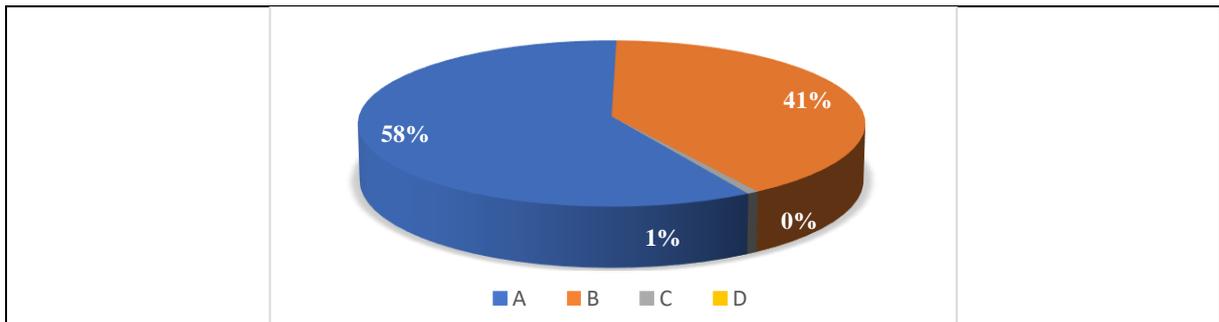
de 8 (oito) o que aponta para que esses professores legitimem a existência da cultura inovadora no Colégio Sol e Lua. Ao observarmos a moda em cada indicador, perceberemos que 70% delas indicam que a escola teria uma cultura inovadora e que não precisaria de ajustes nessa categoria. Os demais 30% classificam a escola com conceito B.

Assim como observamos na categoria Liderança estimulante e criativa e Professorado criativo, as respostas dadas pelo Participante 7, se concentraram em quase sua totalidade em valores menores ou iguais a 7 (sete). Além disso na tabela 10 percebemos que não houve nenhuma mensuração de valor menor que 6 (seis). Precisamos considerar que nesta terceira categoria três sujeitos, os participantes 6, 7 e 15, atribuíram valor igual a 6 (seis) nas questões 1, 3, 4, 6, 7 e 8. As notas dos participantes 7 e 15 convergiram no indicador 1; e dos Participantes 6 e 7 convergem no item 7. Apesar desses valores não serem expressivos do ponto de vista estatístico, precisam ser considerados. Ao considerar que o 6 (seis) é um valor limítrofe e que cada sujeito deve ser valorizado pelas manifestações de suas singularidades, podemos lançar luzes aos incômodos que os mobilizaram esses sujeitos a atribuírem valores relativamente baixos a alguns indicadores. O valor 6 (seis) pode estar indicando possíveis lacunas institucionais na promoção de hábitos e atitudes que valorizam o respeito e a conservação ao meio ambiente. O que nos provoca a refletir que é preciso sempre estar atento à preservação dos aspectos ecoformadores na construção de cidadãos planetários em sintonia com a conquista da autonomia existencial dos sujeitos (MORAES, 2015). Ao converter os valores distribuídos na tabela 10, em conceitos e computar sua frequência bem como seu percentual em relação ao total de respostas, foi possível produzir a tabela 11 e o gráfico 3

Tabela 11 – Síntese quantitativa dos conceitos na categoria Cultura inovadora

Quantitativo	Conceito
88	A
61	B
1	C
0	D

Fonte: o autor

Gráfico 3 – Síntese percentual dos conceitos na categoria Cultura inovadora

Fonte: o autor

Diante dos resultados apresentados na tabela 11 e no gráfico 3, é possível verificar que 99% das respostas dos sujeitos classificaram essa instituição, nesta categoria, com os conceitos A e B, sendo 58% A e 41% B. Apenas o participante 6, atribuiu o valor 5 a questão 8 que indagou acerca da existência de planejamento de programas de impacto criativo e inovador a curto prazo. Ao verificar as respostas dos demais participantes para essa questão verificamos um espectro muito largo de respostas, que variam do valor 5 ao 10. As respostas são heterógenas com relação a existência desse tipo de planejamento nessa instituição, em face dessa visão caleidoscópica acerca da presença desse indicador na instituição podemos considerar que é preciso um olhar mais atento da gestão acerca desse aspecto no sentido de aperfeiçoar a cultura inovadora desta escola. Apesar dessa ressalva, os dados apresentados nos permitem constatar que esses sujeitos legitimam que esta instituição possui uma cultura inovadora. Isso quer dizer que ela considera o entorno social e a natureza, a capacidade de adaptação a outras situações, a presença de cordialidade, planejamento e execução de projetos inovadores, as decisões coletivas, planejamento de ações inovadoras, a troca de ideias entre os sujeitos, planejamento de projetos impactantes e inovadores, abertura da gestão à crítica e a valorização da diversidade.

5.4 Criatividade como valor

Segundo Suanno (2013) esta categoria está relacionada com os vínculos colaborativos com o entorno da escola, a relação das aulas com a vida dos alunos, a promoção da construção do conhecimento que contribui com o social e a criação de espaços que sejam expostos às habilidades de cada sujeito. Nesse sentido Torre (2012, p.122) afirma que a criatividade gera valor, diz ainda que “É como uma dança de transformação da realidade que dá um salto para o desconhecido em busca de algo novo”.

Sob essa perspectiva, a terceira categoria do VADECRIE indagou aos sujeitos da pesquisa acerca de dez indicadores de criatividade relacionados à criatividade com valor. Nesta categoria se considera o acesso a conhecimentos que possam contribuir significativamente com o social, a relação entre o que se aprende e o que os sujeitos gostariam de aprender, a valorização da criatividade no planejamento anual da escola, a flexibilidade no uso dos espaços e horários de aulas, o papel da gestão no fomento à processos criativos, o reconhecimento da presença da criatividade nas atividades da escola pelos pais dos estudantes, a relação entre as atividades pedagógicas e a vida social e pessoal dos estudantes, a existência de espaços de diálogo, discussão e exposições de habilidades psicossociais, o estabelecimento de vínculos de colaboração com a comunidade externa e a atenção aos progressos dos sujeitos em atitudes e valores nas avaliações.

Acerca da posição dos sujeitos em relação a esses indicadores é possível observar os dados apresentados na tabela 12.

Tabela 12 – Frequência dos valores, moda e conceito na categoria Criatividade como valor

Questões / Indicadores	Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4	Participante 5	Participante 6	Participante 7	Participante 8	Participante 9	Participante 10	Participante 11	Participante 12	Participante 13	Participante 14	Participante 15	MODA	CONCEITO
1.Os estudantes tem acesso a conhecimentos que possam contribuir significativamente com o social?	9	10	10	10	9	9	7	10	9	9	10	10	10	9	8	10	A
2.A aprendizagem de cada estudante é uma construção pessoal e leva em conta atitudes e interesses?	9	10	10	10	8	7	7	10	9	10	10	8	10	10	8	10	A
3. A criatividade é levada em consideração no planejamento anual das atividades?	10	10	10	10	8	7	7	10	10	10	10	8	10	10	8	10	A
4. A escola é flexível no uso dos espaços e horários de aulas?	9	10	10	10	8	8	8	10	10	10	8	6	10	9	8	10	A
5. A gestão é facilitadora dos processos CRIATIVOS ao invés de complicadora?	9	8	8	10	8	7	7	10	8	8	8	7	10	10	10	8	B
6. A criatividade nas atividades da escola é reconhecida pelos pais dos estudantes?	10	10	10	10	7,5	7	7	10	10	10	10	8	10	10	9	10	A
7. As aulas e as atividades se relacionam com a vida social e pessoal dos estudantes?	9	10	10	10	7,5	6	7	10	10	10	10	7	10	10	8	10	A
8. Há espaços de diálogo, discussão e exposições de habilidades psicossociais?	9	9	9	10	7,5	6	8	10	9	9	8	10	10	8	7	9	A

9. Há o estabelecimento de vínculos de colaboração com a comunidade externa à escola?	10	8	8	10	6	6	8	10	9	8	5	10	10	9	6	10	A
10. As avaliações contemplam os progressos em atitudes e valores?	10	10	10	10	7,5	6	7	10	9	8	10	10	10	9	9	10	A

Fonte: o autor

De modo análogo aos dados apresentados nas tabelas 10, percebemos que a quase totalidade das respostas apresentadas na tabela 12 se concentraram em torno de valores acima de 8 (oito). Isso indica que esses professores legitimam o Colégio Sol e Lua como uma instituição que tem a Criatividade como valor.

Ao observarmos a moda em cada indicador, perceberemos que 90% delas indicam que a escola teria a Criatividade como valor e que essa instituição não precisaria de ajustes nessa categoria. Os demais 10% classificaram a escola com conceito B. Assim como observamos nas categorias anteriores, as respostas dadas pelo Participante 7, se concentraram em quase sua totalidade em valores menores ou iguais a 7 (sete). Além disso na tabela 12 percebemos que houve uma mensuração de valor menor que 6 (seis) na questão 9, relativa a existência do estabelecimento de vínculos de colaboração com a comunidade externa à escola.

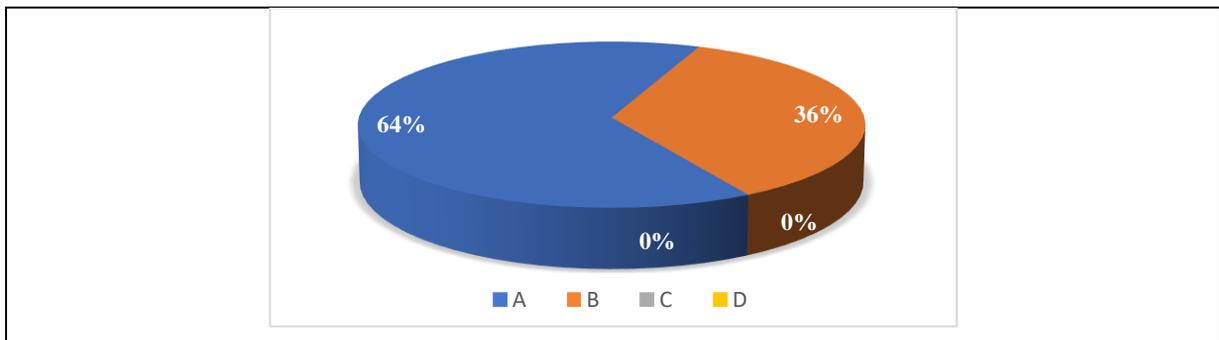
Embora a moda para o indicador da sexta questão seja A, percebemos que existe uma heterogeneidade nos valores atribuídos pelos sujeitos nesse quesito. Isso quer dizer que os sujeitos têm percepções diferentes acerca da presença do estabelecimento de vínculos de colaboração da escola com a comunidade externa. Uma instituição escolar que sustenta suas práticas na criatividade como valor promove ações que reconectam os desejos e os anseios dos sujeitos. A escola que atua sobre esse patamar torna possível a realização de sonhos, assegura a particularidade do desejo em sua forma única (TORRE,2012). Nesse sentido é preciso uma observação mais atenta em relação a esse aspecto tendo em vista a necessidade da manutenção de um ambiente inclusivo em suas múltiplas dimensões.

Ao converter os valores distribuídos na tabela 12, em conceitos e computar sua frequência bem como seu percentual em relação ao total de respostas, foi possível produzir a tabela 13 e o gráfico 4.

Tabela 13 – Síntese quantitativa dos conceitos na categoria Criatividade como valor

Quantitativo	Conceito
96	A
53	B
1	C
0	D

Fonte: o autor

Gráfico 4 – Síntese percentual dos conceitos na categoria Criatividade como valor

Fonte: o autor

Ao verificar a tabela 13 e o gráfico 4, é possível verificar que 64% das respostas dos sujeitos os participantes classificaram essa instituição, nesta categoria, com os conceitos A e B, sendo 64% A e 36% B. O mesmo fenômeno observado nas categorias anteriores em relação ao Participante 7 se repete nessa categoria.

Tendo em vista que esse dado não é suficientemente consistente do ponto de vista estatístico é possível afirmar que a criatividade é um valor presente no Colégio Sol e Lua. Isso quer dizer que esta instituição considera o acesso aos conhecimentos que possam contribuir significativamente com o social, a relação entre o que se aprende e o que os sujeitos gostariam de aprender, a valorização da criatividade no planejamento anual da escola, a flexibilidade no uso dos espaços e horários de aulas, o papel da gestão no fomento à processos criativos, o reconhecimento da presença da criatividade nas atividades da escola pelos pais dos estudantes, a relação entre as atividades pedagógicas e a vida social e pessoal dos estudantes, a existência de espaços de diálogo, discussão e exposições de habilidades psicossociais, o estabelecimento de vínculos de colaboração com a comunidade externa e a atenção aos progressos dos sujeitos em atitudes e valores nas avaliações.

5.5 Espírito empreendedor

Nesta categoria é observado a capacidade de criar, inovar, identificar e aproveitar as oportunidades que se apresentam na instituição. Segundo Suanno (2013) por meio da reflexão, o sujeito empreendedor consegue romper, bem como superar os conceitos antigos e processar novos. É possível compreender que as oportunidades são aspectos fundamentais para que novos projetos sejam realizados, novas práticas aconteçam e, desta forma, possa contribuir com o processo de ensino e aprendizagem do aluno. Para Torre (2012, p.126) no espírito empreendedor “há uma consciência e atitude na gestão e nos educadores em relação à educação e criatividade como um instrumento de transformação social pessoal e institucional”. Nesse sentido a atitude do educador em criar e recriar pode possibilitar mudanças nas diversas esferas da vida do aluno, bem como no ambiente educacional.

Diante disso, na tentativa de compreender a ocorrência do espírito empreendedor no Colégio Sol e Lua, foi investigado, através do VADEDRIE, aspectos relacionados competência docente, capacidade de lidar com a mudança, promoção da satisfação dos estudantes, planejamento flexível, veem os momentos de emergências como possibilidade interventiva, busca dos objetivos propostos, buscam conhecer seus alunos em suas várias dimensões, projetam intervenções com grande impacto, produzir curiosidades investigativa. Acerca da posição dos sujeitos em relação a esses indicadores é possível observar os dados apresentados na tabela 14.

Tabela 14 – Frequência dos valores, moda e conceito na categoria Espírito empreendedor

Questões / Indicadores	Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4	Participante 5	Participante 6	Participante 7	Participante 8	Participante 9	Participante 10	Participante 11	Participante 12	Participante 13	Participante 14	Participante 15	MODA	CONCEITO
1. Os professores são competentes para alcançar os objetivos?	10	10	10	10	9	8	8	10	10	10	10	8	10	10	10	10	A
2. Os professores são flexíveis ante as mudanças que se apresentam?	9	10	10	9	9	8	7	10	9	10	10	7	10	10	9	10	A
3. Os professores se esforçam para manter satisfeitos os estudantes?	10	10	10	9	9	9	7	10	10	10	10	7	10	10	9	10	A
4. Os professores planejam de maneira cuidadosa as alternativas?	9	10	10	10	7,5	8	8	10	10	9	8	10	10	10	9	10	A
5. Os professores aproveitam	10	10	10	10	8	7	7	8	10	9	8	10	10	10	8	10	A

oportunidades poucos usuais (emergências) para iniciar um projeto?																	
6. Os professores utilizam recursos para assegurar que o trabalho termine com os requisitos requeridos?	10	10	10	10	8	8	8	10	10	8	10	7	10	10	7	10	A
7. Os professores procuram informações sobre os estudantes para que melhorem a sua prática?	10	10	10	10	8	6	8	10	10	10	10	8	10	9	8	10	A
8. Os professores procuram objetivos ambiciosos, porém exequíveis (que podem ser realizados)?	9	10	9	10	7,5	7	7	9	10	10	8	7	10	10	9	10	A
9. Os professores utilizam estratégias para influenciar os estudantes com suas ideias?	10	10	9	10	8	7	7	10	10	10	10	9	10	10	7	10	A
10. Percebo que os professores revisitam os planos constantemente para atingir os objetivos propostos?	9	10	10	9	7,5	7	7	10	10	10	10	10	10	10	9	10	A

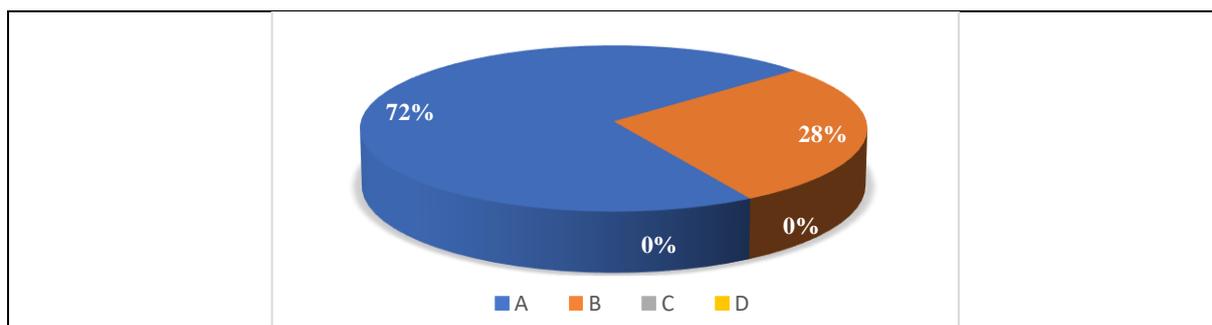
Fonte: o autor

Neste caso percebemos que a quase totalidade das respostas apresentadas na tabela 14 estão compreendidas entre valores de 7 a 10. Ao observarmos a moda em cada indicador, perceberemos que 100% delas indicam que a escola teria o espírito empreendedor. Até mesmo o Participante 7 que não costumou atribuir valores maiores que 7, nesse caso, o fez. Ao converter os valores distribuídos na tabela 14, em conceitos e computar sua frequência e percentual em relação ao total de respostas, foram produzidos a tabela 15 e o gráfico 5.

Tabela 15 – Síntese quantitativa dos conceitos na categoria Espírito empreendedor

Quantitativo	Conceito
108	A
42	B
0	C
0	D

Fonte: o autor

Gráfico 5 – Síntese percentual dos conceitos na categoria Espírito empreendedor

Fonte: o autor

Diante dos resultados apresentados na tabela 15 e no gráfico 5, é possível verificar que 72% das respostas dos sujeitos classificaram essa instituição, nesta categoria, com os conceitos A e 28% com o conceito B. Nesse sentido, é possível afirmar que as respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa, legitimam o Colégio Sol e Lua como uma instituição que possui Espírito empreendedor. Isso quer dizer que esta instituição considera os aspectos relacionados competência docente, tem capacidade de lidar com a mudança, promove a satisfação dos estudantes, está atenta a um planejamento flexível, enxerga momentos inesperados ou situações emergenciais como possibilidades interventivas, persegue os objetivos propostos, busca conhecer seus alunos em suas varias dimensões, projeta intervenções com grande impacto e instiga curiosidades investigativas.

5.6 Visão transdisciplinar e transformadora

Em um cenário onde a hiperespecialização é crescente emerge concomitantemente ao pensamento complexo a transdisciplinaridade, como uma possibilidade de romper com esse formato afunilado de produção do conhecimento. Assim, a visão transdisciplinar surge como um elo capaz de ligar complexamente os conhecimentos, ou seja, de religar territórios científicos por vezes validados como contraditórios. Essa perspectiva objetiva amplificar o diálogo entre as disciplinas articuladamente a partir da interseção teórica.

Como uma possibilidade transformadora da educação, a transdisciplinaridade é complementar à abordagem disciplinar já que ela faz emergir novos dados a partir da confrontação das disciplinas. Nesse sentido a visão transdisciplinar nos oferece uma nova perspectiva da natureza e da realidade, não procura o domínio de várias disciplinas, mas a abertura de todas as disciplinas ao que as une e as ultrapassa e atribui a mesma importância ao todo e as partes (CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE, 2001). A transdisciplinaridade

produz um *big bang* do conhecimento, é uma forma transformadora de repensar atitudinalmente a educação.

Nessa perspectiva, a categoria Visão transdisciplinar e transformadora do VADECRIE buscou identificar o crescimento integral dos estudantes; a valorização ética e moral; a presença da ética nas ações e relações humanas; a construção compartilhada de saberes; a não-linearidade dos processos de ensino e aprendizagem; o favorecimento do equilíbrio sujeito-sociedade-natureza; a flexibilidade curricular para abordagem de temas emergentes; a habilidade para conexão de saberes direta e indiretamente previstos no planejamento; a prática docente integradora, sensível, criativa e transformadora; e a apropriação das relações entre o sujeito, a sociedade e a natureza. Acerca da posição dos sujeitos em relação a esses indicadores é possível observar os dados apresentados na tabela 16.

Tabela 16 – Frequência dos valores, moda e conceito na categoria Visão transdisciplinar e transformadora

Questões / Indicadores	Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4	Participante 5	Participante 6	Participante 7	Participante 8	Participante 9	Participante 10	Participante 11	Participante 12	Participante 13	Participante 14	Participante 15	MODA	CONCEITO
1. Os professores procuram retirar o melhor de cada estudante buscando o crescimento integral dos mesmos?	10	10	10	10	8	8	7	10	10	10	10	7	10	10	8	10	A
2. A escola dá importância ao despertar de valores éticos e morais de todos?	8	10	10	9	8	9	7	10	10	10	10	10	10	10	10	10	A
3. A ética está presente em todas as ações e relações humanas dentro da escola?	8	8	10	9	8	8	6	10	7	7	8	10	10	9	10	8	B
4. O saber é uma construção compartilhada?	8	10	10	10	8	9	7	10	8	8	10	10	10	9	8	10	A
5. Os processos de ensino e aprendizagem não são lineares, mas emergentes e contextualizados?	9	10	10	9	8	7	7	9	10	9	7	7	9	10	7	9	A
6. A escola favorece o crescimento pessoal, os encontros de estudo, as relações sociais e com a natureza? (o equilíbrio sujeito-sociedade-natureza)	9	10	9	10	8	8	7	10	9	10	10	10	9	10	8	10	A
7. Na programação há flexibilidade e o aceite das emergências, com abertura e respeito?	9	9	10	10	6	8	8	10	9	8	10	10	10	9	8	10	A

8. A escola permite conectar aspectos aparentemente não relacionados aos planejados?	9	8	10	10	7,5	8	7	10	8	8	7	10	10	9	7	10	A
9. A prática docente é integradora, sensível, criativa e transformadora?	9	10	10	10	7,5	8	7	10	9	10	10	10	10	10	7	10	A
10. A escola apropria-se (torna-se responsável por) das relações entre “o sujeito, a sociedade e a natureza”?	9	10	9	10	8	8	7	10	9	10	6	10	10	9	7	10	A

Fonte: o autor

A partir da análise da tabela 16, percebemos que 90% das modas dos valores atribuídos pelos sujeitos da pesquisa em cada uma das questões, apresentaram valores máximos para esses indicadores. Isso significa que esses sujeitos identificam uma forte presença da visão transdisciplinar e transformadora nesta instituição. Os valores mais baixos foram atribuídos pelo participante 7 e pelo participante 5, que valoraram com 6 as respostas às questões 3 e 7 respectivamente. Esses participantes já haviam se destacado anteriormente pela mesma característica.

Observamos que, na medida em que avançamos nas análises de cada categoria, esses mesmos sujeitos se destacam pelos valores mais baixos do computo das respostas ao VADECRIE. Essa recorrência reforça cada vez mais para um sintoma que pode estar associado à uma insatisfação pessoal desses sujeitos e não necessariamente uma questão institucional. Por outro lado, se é verdade que esses sujeitos compõem a instituição e suas ações nela reverberam, é igualmente verdadeiro que as ações instituições ecoam nesses sujeitos. Nesse sentido, o todo pode estar interferindo nas partes. Se uma dessas partes não está totalmente integrada ao todo, é importante se encontrar mecanismos para essa integração.

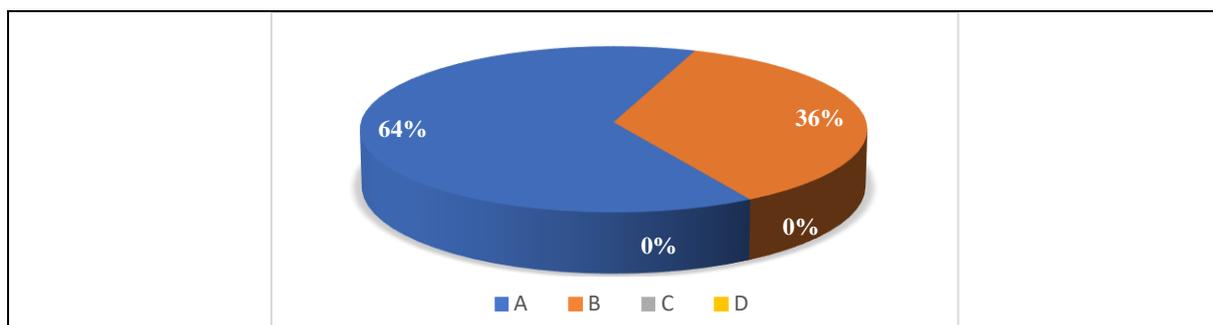
Ao converter os valores distribuídos na tabela 16, em conceitos e computar sua frequência, bem como o percentual dessas frequências de conceitos em relação ao total de respostas, foram produzidos a tabela 16 e o gráfico 6.

Tabela 17 – Síntese quantitativa dos conceitos na categoria Visão transdisciplinar e transformadora

Quantitativo	Conceito
96	A
54	B
0	C
0	D

Fonte: o autor

Gráfico 6: Síntese percentual dos conceitos na categoria Visão transdisciplinar e transformadora



Fonte: o autor

Diante dos resultados apresentados na tabela 16 e no gráfico 6, é possível verificar que 64% das respostas dos sujeitos classificaram essa instituição, nesta categoria, com os conceitos A e 36% com o conceito B. Nesse sentido, é possível afirmar que as respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa, legitimam o Colégio Sol e Lua como uma instituição que possui uma Visão transdisciplinar e transformadora. Isso quer dizer que esta instituição busca identificar o crescimento integral dos estudantes; valora a ética e a moral; tem uma presença da ética nas ações e relações humanas; constrói saberes compartilhados; não atua de modo lineal nos processos de ensino e aprendizagem; favorece o equilíbrio do sujeito-sociedade-natureza; a flexibilidade curricular para abordagem de temas emergentes; a habilidade para conexão de saberes direta e indiretamente previstos no planejamento; a prática docente integradora, sensível, criativa e transformadora; e a apropriação das relações entre o sujeito, a sociedade e a natureza.

5.7 Currículo polivalente

O currículo é o projeto para o desenvolvimento de um processo formativo que as instituições educacionais constroem. Ter ideia do percurso que será realizado para galgar o destino estimado é parte fundamental do processo criativo da construção curricular. Fundamentado no pensamento complexo, na transdisciplinaridade e na ecoformação um currículo polivalente está disponível às alterações conforme a realidade social. É flexível, adaptado, com vistas aos processos inclusivos e a acolher a diferença. Instrumento multifacetado precisa traçar percursos com objetivos e metas claros, através de projetos

ecoformadores com vistas a teoria e a prática (MORAES, 2008; ZWIEREWICZ; TORRE, 2009; TORRE; PUJOL, 2007).

Assim a categoria Currículo polivalente do VADECRIE, atentou para a mensuração das ações de responsabilidade social; promoção do desenvolvimento de competências dos estudantes, comunicação fluida e acolhedora para as singularidades, permissividade da exposição de ideias sustentadas em relações horizontais; atualização do currículo a partir do produção de significados que acontece no cotidiano; estímulo à criatividade e ao empreendedorismo, currículo flexível, possibilidade de interconexão dos diferentes saberes, fomento aos desafios e planejamentos na busca de atingir benefícios pessoais, sociais e institucionais.

Acerca da posição dos sujeitos em relação a esses indicadores é possível observar os dados apresentados na tabela 18.

Tabela 18 – Frequência dos valores, moda e conceito na categoria Currículo polivalente

Questões / Indicadores	Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4	Participante 5	Participante 6	Participante 7	Participante 8	Participante 9	Participante 10	Participante 11	Participante 12	Participante 13	Participante 14	Participante 15	MODA	CONCEITO
1. O currículo se relaciona com o entorno e com a responsabilidade social?	10	10	9	10	8	7	8	10	9	10	10	10	10	10	7	10	A
2. O currículo prevê o desenvolvimento de competências e potencialidades dos estudantes?	10	10	10	10	8	8	8	10	9	10	10	10	10	10	8	10	A
3. O planejamento se conecta com outras formas de saber a partir da comunicação e “escuta sensível” (escuta empática, amorosa e acolhedora)?	9	10	10	10	7,5	7	8	10	10	10	8	10	10	10	8	10	A
4. Existe abertura para escuta de outras ideias, respeitando tempos e ritmos?	9	10	10	10	8	7	7	10	9	9	10	10	10	10	8	10	A
5. O estudante constrói novos significados ao mesmo tempo em que melhora suas estruturas (curriculares) e habilidades?	9	10	10	10	8	6	7	10	9	10	8	9	10	10	8	10	A
6. Os estudantes são estimulados a ter iniciativa, espírito empreendedor e capacidade relacional?	10	10	10	10	8	8	8	10	10	10	8	8	10	10	8	10	A
7. Os objetivos do ensino são abertos a imprevistos e emergências?	10	10	10	10	7,5	7	8	10	10	10	7	10	8	10	8	10	A

8. Os conteúdos integram diversos saberes, interesses particulares e socioculturais?	9	10	9	10	7	8	8	10	10	10	10	8	10	8	8	10	A
9. As atividades fomentam desafios e a resolução de problemas?	10	10	10	10	7,5	7	7	10	9	10	10	9	10	10	8	10	A
10. Os resultados das atividades são relacionados a benefícios institucionais, sociais e pessoais?	10	10	9	10	7,5	8	7	10	9	10	10	10	10	10	8	10	A

Fonte: o autor

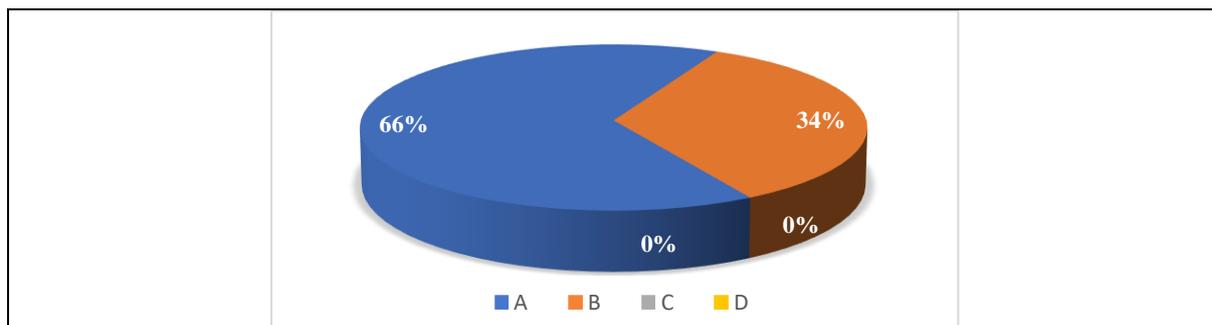
A partir da análise da tabela 18, percebemos que 100% das modas dos valores atribuídos pelos sujeitos da pesquisa em cada uma das questões, apresentaram valores máximos para esses indicadores. Isso significa que esses sujeitos identificam que, nesta instituição, se pratica um currículo polivalente. Chama atenção ainda, o fato de que o valor mais baixo dentre todas as respostas ter sido atribuído pelo participante 7, que valorou com 6 a resposta da questão 5. Esse participante já vem se destacado anteriormente pela mesma característica o que reforça a ideia de que suas respostas podem estar indicando que esse sujeito não está bem integrado ao projeto pedagógico desta instituição.

Ao converter os valores distribuídos na tabela 18, em conceitos e computar sua frequência, bem como o percentual dessas frequências em relação ao total de respostas, foram produzidos a tabela 19 e o gráfico 7.

Tabela 19 – Síntese quantitativa dos conceitos na categoria Currículo polivalente

Quantitativo	Conceito
103	A
47	B
0	C
0	D

Fonte: o autor

Gráfico 7 – Síntese percentual dos conceitos na categoria Currículo polivalente

Fonte: o autor

Diante dos resultados apresentados na tabela 19 e no gráfico 7, é possível verificar que 66% das respostas dos sujeitos classificaram essa instituição, nesta categoria, com os conceitos A e 34% com o conceito B. Nesse sentido, é possível afirmar que as respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa, legitimam o Colégio Sol e Lua como uma instituição que possui um currículo polivalente. Isso quer dizer que esta instituição atentou para a mensuração das ações que buscam a responsabilidade social; tem promovido o desenvolvimento de competências dos estudantes, possui uma comunicação fluida e acolhedora para as singularidades, permite a exposição de ideias sustentadas em relações horizontais; reflete e atualiza o currículo a partir da produção de significados que ocorrem no cotidiano; estimula a criatividade e o empreendedorismo, possui um currículo flexível, possibilita interconexão dos diferentes saberes, fomenta os desafios e planejamentos na busca de benefícios pessoais, sociais e institucionais.

5.8 Metodologias e estratégias criativas

A categoria Metodologia e estratégias trata da clareza de um processo pedagógico ser centrado no aluno como produtor de autonomia e deve ser articulado ao contexto socioeducacional. Consiste em metas adaptadas ao um público escolar específico, ou seja, os métodos e estratégias estão centrados nos alunos como agentes diretos no processo pedagógico. Para atender as demandas da atualidade, cabe pensar a utilização de recursos tecnológicos, humanos e virtuais. Na perspectiva transdisciplinar essas metodologias e estratégias não podem se amparar numa lógica utilitária característica da educação que se norteia a partir da posição de depositante do aluno. O percurso se faz conjuntamente com os pais, alunos, professores e demais educadores que estão envolvidos no processo escolar para atingir o objetivo desenvolver potencialidades cognitivas, afetivas, sociais. Implica pensar na

aplicabilidade nos recursos materiais da escola, no capital humano e nas estratégias didáticas para alcançar o objetivo de desenvolver sujeitos planetários. Assim a categoria Metodologias e estratégias criativas do VADECRIE, atentou para o que envolve o planejamento da escola considera recursos humanos, materiais e as estratégias para alcançar os objetivos; a escola objetiva a promoção da consciência ambiental, social e emocional; privilegia o desenvolvimento da criatividade; os problemas são solucionados conjuntamente; as artes são utilizadas como recurso didático; a partir da realidade os professores dialogam com os estudantes em busca de criar soluções; as emoções e ações estão interconectadas, relações colaborativas; participação dos pais na formação dos estudantes; utilização de recursos tecnológicos para promoção do ensino.

Tabela 20 – Frequência dos valores, moda e conceito na categoria Metodologias e estratégias criativas

Questões / Indicadores	Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4	Participante 5	Participante 6	Participante 7	Participante 8	Participante 9	Participante 10	Participante 11	Participante 12	Participante 13	Participante 14	Participante 15	MODA	CONCEITO
1. O plano elaborado pela escola leva em consideração os recursos materiais, humanos e as estratégias?	9	9	9	8	8	7	8	10	9	8	10	10	10	9	8	9	A
2. As consciências ambiental, social e emocional são objetivos nos projetos da escola?	10	10	10	9	8	9	8	10	10	10	10	8	10	9	7	10	A
3. Os sistemas, programas, métodos, estratégias e atividades privilegiam o desenvolvimento da criatividade?	10	10	8	9	7,5	7	8	10	10	9	10	10	10	9	7	10	A
4. Os professores buscam alternativas de soluções de problemas nas atividades com os estudantes?	10	10	9	10	8	7	8	10	10	8	10	8	10	10	8	10	A
5. Arte, música e teatro são recursos didáticos utilizados?	8	10	8	9	6	3	8	9	10	7	3	7	8	9	8	8	B
6. Os professores criam situações e diálogos sobre a realidade observada com os estudantes?	10	10	9	10	7,5	6	8	10	10	8	10	8	9	10	8	10	A
7. Os professores possibilitam aos estudantes a relação entre o sentir, o pensar e o agir?	10	10	10	10	7,5	7	8	10	10	10	10	7	10	10	8	10	A
8. A colaboração é trabalhada dentro e fora da sala de aula, inclusive na avaliação?	10	10	10	9	8	5	8	10	10	10	8	10	9	9	8	10	A

9. Pais e profissionais são convidados a participarem da formação dos estudantes?	10	10	10	10	7,5	6	8	10	9	9	6	9	10	10	8	10	A
10. Os professores relacionam recursos analógicos com as tecnologias virtuais na aprendizagem dos estudantes?	10	10	9	8	7,5	3	7	10	8	8	7	10	10	8	7	10	A

Fonte: o autor

A partir da análise da tabela 20, percebemos que 90% das modas dos valores atribuídos pelos sujeitos da pesquisa em cada uma das questões, apresentaram valores máximos para o indicador A e 10% para o indicador B. Isso significa que esses sujeitos identificam uma forte presença das metodologias e estratégias criativas nesta instituição. Os valores mais baixos foram atribuídos pelos participantes 6, 7 e 11 nos quesitos 5, 9, e 10. Esses participantes já haviam se destacado anteriormente pela mesma característica. Observamos que, na medida em que avançamos nas análises de cada categoria, esses mesmos sujeitos continuam se destacando pelos valores mais baixos do computo das respostas ao VADECRIE.

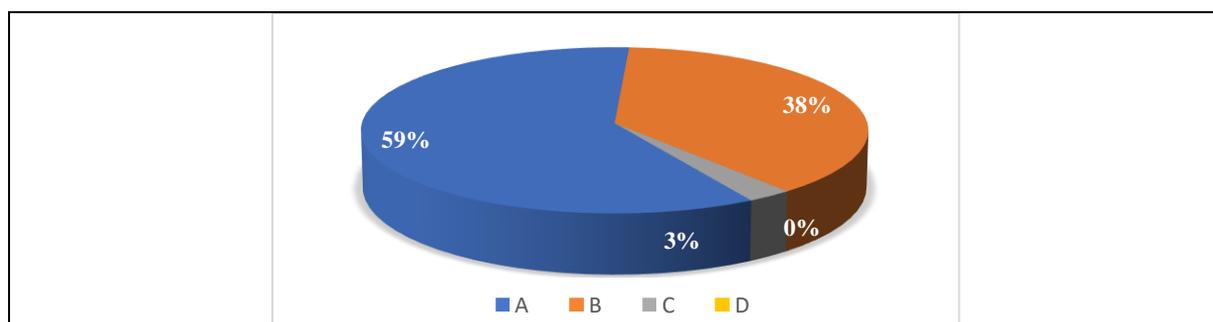
Ao converter os valores distribuídos na tabela 20, em conceitos e computar sua frequência, bem como o percentual dessas frequências de conceitos em relação ao total de respostas, foram produzidos a tabela 21 e o gráfico 8.

Tabela 21 – Síntese quantitativa dos conceitos na categoria Metodologias e estratégias criativas

Quantitativo	Conceito
89	A
57	B
4	C
	D

Fonte: o autor

Gráfico 8 – Síntese percentual dos conceitos na categoria Metodologias e estratégias criativas



Fonte: o autor

Diante dos resultados apresentados na tabela 21 e no gráfico 8, é possível verificar que 59% das respostas dos sujeitos classificaram essa instituição, nesta categoria, com os conceitos A e 39% com o conceito B. Nesse sentido, é possível afirmar que as respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa, legitimam o Colégio Sol e Lua como uma instituição que possui metodologias e estratégias criativas. Isso quer dizer que esta instituição atentou para as questões que envolvem o planejamento da escola, que considera os recursos humanos como sistema importante para o crescimento pessoal e institucional assim como os recursos materiais e as estratégias para alcançar os objetivos; a escola objetiva a promoção da consciência ambiental, social e emocional; privilegia o desenvolvimento da criatividade; os problemas são solucionados conjuntamente; as artes são utilizadas como recurso didático; a partir da realidade os professores dialogam com os estudantes em busca de criar soluções; as emoções e ações estão interconectadas, relações colaborativas; os pais participam na formação dos estudantes; utiliza de recursos tecnológicos para promoção do ensino.

5.9 Avaliação formadora e transformadora

A avaliação se faz presente em todos os domínios da atividade humana, “é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica (CALDEIRA, 2018, p.122). Deste, modo fundamentado no pensamento complexo e no escopo conceitual da criatividade (TORRE, 2012), compreendemos a avaliação como um sistema integral que considera todos os elementos da organização institucional e do currículo.

Em sintonia com essa concepção, a categoria Avaliação formadora e transformadora do VADECRIE, atentou para os quesitos sobre avaliação presentes no instrumento que verificam se na Escola Sol e Lua a avaliação não se restringe à atribuição de notas e conceitos; se é um reforçador da aprendizagem; se a capacidade cognitiva, as habilidades e os talentos dos estudantes são consideradas como fator no processo; se consideram a formação humana em suas múltiplas dimensões; se as relações interpessoais são elementos da avaliação bem como a capacidade de colocar-se no lugar do outro; se os atores da escola também são avaliados; se o processo é multidimensional; bem como se as atitudes diante de situações emergentes, e dos imprevistos são elementos considerados no processo.

Acerca da posição dos sujeitos dessa pesquisa em relação a esses indicadores é possível observar os dados apresentados na tabela 22.

Tabela 22 – Síntese quantitativa dos conceitos na categoria Avaliação formadora e transformadora

Questões / Indicadores	Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4	Participante 5	Participante 6	Participante 7	Participante 8	Participante 9	Participante 10	Participante 11	Participante 12	Participante 13	Participante 14	Participante 15	MODA	CONCEITO
1. A avaliação é utilizada para percepção das mudanças ocorridas e influência no desenvolvimento do estudante?	10	10	9	10	8	6	7	10	10	10	7	10	10	10	8	10	A
2. Os estudantes saem da avaliação reforçados em suas aprendizagens mediante reflexões dos processos?	10	8	9	10	7,5	5	7	10	8	8	7	9	10	10	7,5	10	A
3. A criatividade, os talentos e as qualidades dos estudantes são levadas em conta na avaliação?	10	10	10	10	7	5	7	10	10	10	10	8	10	10	6	10	A
4. A formação humana não é somente um referencial ideal, mas estimulada e valorizada?	10	10	10	10	8	7	7	10	10	10	10	7	10	10	8	10	A
5. Avalia-se as relações dos estudantes com a família e as relações com os professores e colega?	10	10	8	10	7	3	7	10	10	9	10	6	10	9	8	10	A
6. Suficiência, pertinência, eficácia, efetividade e empatia são avaliados nos estudantes?	10	10	9	10	8	3	7	10	10	10	8	7	10	10	7,5	10	A
7. Todos na escola são abertos a avaliação no sentido de reconhecimento e melhoria processual?	10	10	9	10	8	3	8	10	9	8	10	8	10	9	7,5	10	A
8. A avaliação é multidimensional tanto para sujeitos, como para conteúdos e estratégias utilizadas?	10	9	9	10	8	3	7	10	8	8	8	8	10	10	7	10	A
9. A avaliação é realizada com respeito e consideração com o outro?	9	10	9	10	8	9	8	10	10	10	10	7	10	10	8	10	A
10. São levadas em consideração as situações emergentes, imprevistas e especiais no momento da avaliação?	10	10	9	10	7,5	7	8	10	10	10	10	9	9	10	8	10	A

Fonte: o autor

A partir da análise da tabela 22, percebemos que 100% das modas dos valores atribuídos pelos sujeitos da pesquisa em cada uma das questões, apresentaram valores máximos para esses indicadores. Isso significa que esses sujeitos identificam que, nesta

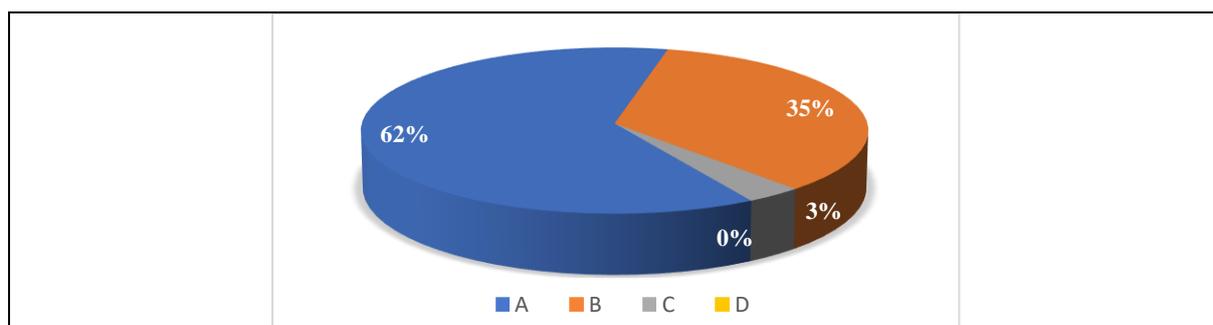
instituição, se pratica uma avaliação formadora e transformadora. Chama atenção ainda, o fato dos quatro valores mais baixos dentre todas as respostas ter sido atribuído pelo participante 7, que valorou com 3 (três) as respostas das questões 5, 6, 7 e 8. Esse participante já vem se destacado anteriormente pela mesma característica e isso reforça a ideia de que suas respostas podem estar indicando que esse sujeito não está bem integrado ao projeto pedagógico desta instituição. Os quesitos cujo valor atribuído pelo participante 7 é igual a 3 configuram, de forma explícita ou implícita, questões embrincadas a relação empática. Para Macedo (2012) a capacidade empática consiste em umas das primeiras características humanas e se desenvolve como a habilidade de escuta e apreensão das questões expostas nas relações interpessoais. Assim, fica cada vez mais evidente que o Participante 7 está comunicando suas insatisfações de uma maneira ruidosa, que nos parece até então não decodificada pelos membros da equipe gestora. Ao converter os valores distribuídos na tabela 22 em conceitos e computar sua frequência, bem como o percentual dessas frequências em relação ao total de respostas, foram produzidos a tabela 23 e o gráfico 9.

Tabela 23 – Síntese quantitativa dos conceitos na categoria Avaliação formadora e transformadora

Quantitativo	Conceito
93	A
52	B
5	C
0	D

Fonte: o autor

Gráfico 9 – Síntese percentual dos conceitos na categoria Avaliação formadora e transformadora



Fonte: o autor

Diante dos resultados apresentados na tabela 23 e no gráfico 9, é possível verificar que 62% das respostas dos sujeitos classificaram essa instituição, nesta categoria, com os

conceitos A e 35% com o conceito B. Nesse sentido, é possível afirmar que as respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa, legitimam o Colégio Sol e Lua como uma instituição que possui uma avaliação formadora e transformadora. Isso quer dizer que esta instituição atentou para as questões que envolvem o processo avaliativo para além da atribuição de notas e conceitos; considera a avaliação como um reforçador da aprendizagem; a capacidade cognitiva, as habilidades e os talentos dos estudantes são considerados como fatores importantes no processo avaliativo; a formação humana em suas múltiplas dimensões coligem no processo; as relações interpessoais são elementos da avaliação bem como a capacidade de colocar-se no lugar do outro; os atores da escola também são avaliados; o processo é multidimensional; as atitudes diante de situações emergentes e dos imprevistos são elementos considerados no processo.

5.10 Valores Humanos

Uma instituição educativa criativa é uma organização que promove valores humanos e não se restringe a uma estrutura burocrática rígida, mas opera como um sistema vivo formado por seres humanos, que compartilham ideais, metas e valores. Este aspecto é central ao pensar a inclusão é nessa categoria que é mensurada “a importância atribuída pela escola aos afetos e emoções” (TORRE, 2012). É fundamental pensar os valores humanos como parte da consciência social e ecológica dos humanos (MORAES, 2008; ZWIEREWICZ; TORRE, 2009; TORRE; PUJOL, 2007).

Em sintonia com essa concepção, a categoria Valores humanos do VADECRIE atentou para o estímulo ao desenvolvimento da responsabilidade e autopercepção dos sujeitos; assim como para a presença de valores como bem estar e felicidade; consciência ecossistêmica; aspectos da sociabilidade integrados aos conteúdos; amplitude das dimensões humanas; abordagem de competências socioafetivas no cotidiano; e o favorecimento da inclusão e da diversidade.

Acerca da posição dos sujeitos dessa pesquisa em relação a esses indicadores é possível observar os dados apresentados na tabela 24.

Tabela 24 – Síntese quantitativa dos conceitos na categoria Valores Humanos

Questões / Indicadores	Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4	Participante 5	Participante 6	Participante 7	Participante 8	Participante 9	Participante 10	Participante 11	Participante 12	Participante 13	Participante 14	Participante 15	MODA	CONCEITO
1.Os estudantes são estimulados ao desenvolvimento da responsabilidade e da autossuperação?	10	10	10	10	8	9	8	10	10	10	10	8	10	10	8	10	A
2.O bem estar e a felicidade são valores institucionais presentes nos projetos?	10	8	9	9	8	8	8	10	10	10	10	7	10	9	7	10	A
3.A consciência do cuidado e manutenção do meio ambiente estão presentes no planejamento e nas aulas?	10	10	9	8	8	9	7	10	10	10	8	8	10	10	7	10	A
4.Solidariedade, colaboração, cooperação, interrelação, trabalho em equipe e harmonia são partes dos conteúdos?	9	10	10	9	8	9	7	10	10	10	8	9	10	10	7	10	A
5.Presença de valores como justiça, igualdade, democracia, equidade, paz e verdade?	10	10	10	9	8	9	7	10	10	10	10	7	10	10	8	10	A
6.A escola auxilia o estudante a reconhecer-se como ser pessoal, social e organizativo?	9	10	10	10	8	9	7	10	10	10	10	8	10	10	7,5	10	A
7.A escola objetiva a sensibilidade, a competência socio-afetiva e a ampliação da consciência dos estudantes?	10	10	10	10	8	8	8	10	10	9	10	9	10	10	7,5	10	A
8.A escola favorece a inclusão social e é atenta às necessidades educativas especiais?	10	8	9	9	9	5	7	10	8	8	7	7	10	6	6	10	A
9.São trabalhados com os estudantes a ética ecológica e planetária?	9	10	9	8	8	7	7	10	9	10	10	8	10	10	6	10	A
10.A aceitação da pluralidade, da diversidade humana, de crenças e dos valores espirituais, faz parte do cotidiano da escola?	9	10	10	10	8	8	7	10	10	10	10	10	10	8	7	10	A

Fonte: o autor

A partir da análise da tabela 24, percebemos que 100% das modas dos valores atribuídos pelos sujeitos da pesquisa em cada uma das questões, apresentaram valores máximos para esses indicadores. Isso significa que esses sujeitos identificam que, nesta instituição, se praticam valores humanos.

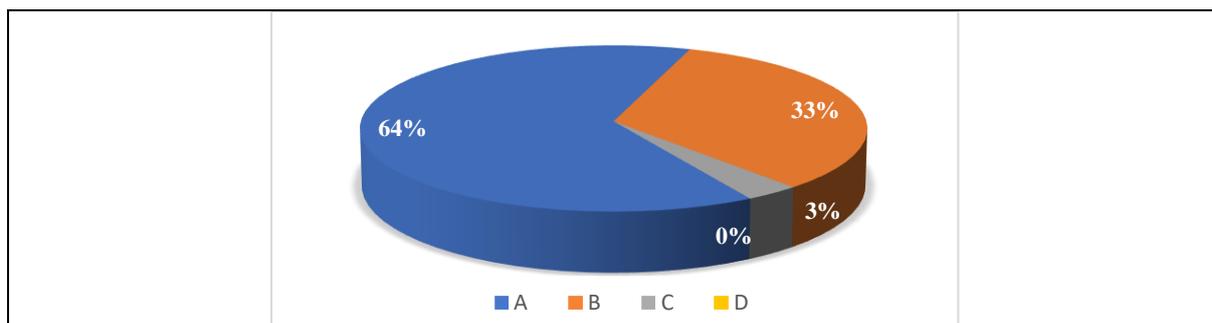
Dentre as respostas apresentadas pelos sujeitos ao longo das dez questões que tiveram como foco a categoria Valores humanos, nos chama atenção que o participante 6 tenha atribuído um valor igual a 5 (cinco) à questão que indagou se a escola favorecia a inclusão social e estava atenta às necessidades educativas especiais. Esses dados nos fizeram observar os valores atribuídos pelos demais sujeitos nessa questão que é central para esta investigação. Percebemos que todos atribuíram valores inteiros às respostas, no entanto esses valores ocuparam todo o espectro de 5 (cinco) a 10 (dez). Isso indica que há uma multiplicidade de opiniões acerca do quanto essa instituição tem estado atenta à inclusão social e às necessidades educativas especiais dos sujeitos. Esse dado nos parece contraditório quando observamos os resultados estatísticos gerais e mesmo as respostas individuais da maioria dos sujeitos em todo o VADECRIE. Essa heterogeneidade de posições em relação a essa questão específica, indica que momentos de debate como os realizados na formação Educação em Direitos Humanos, Valores Transdisciplinares e Formação de professores, devem ser realizados de forma contínua e ininterrupta. Somente por meio da promoção de práticas integradoras, de escuta amorosa dos sujeitos (professores, gestores, alunos, pais e demais membros da comunidade escolar) é possível construir um ambiente permanentemente inclusivo.

Ao converter os valores distribuídos na tabela 22 em conceitos e computar sua frequência, bem como o percentual dessas frequências em relação ao total de respostas, foram produzidos a tabela 25 e o gráfico 10.

Tabela 25 – Síntese quantitativa dos conceitos na categoria Valores Humanos

Quantitativo	Conceito
98	A
51	B
1	C
0	D

Fonte: o autor

Gráfico 10 – Síntese percentual dos conceitos na categoria Valores Humanos

Fonte: o autor

Diante dos resultados apresentados na tabela 25 e no gráfico 10, é possível verificar que 64% das respostas dos sujeitos classificaram essa instituição, nesta categoria, com os conceitos A e 33% com o conceito B. Nesse sentido, é possível afirmar que as respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa, legitimam o Colégio Sol e Lua como uma instituição que prima e transmite valores humanos. Isso quer dizer que esta instituição atentou para as questões que envolvem o estímulo ao desenvolvimento da responsabilidade e da autopercepção dos sujeitos; de premissas como o bem estar e a felicidade presentes nos objetivos de seus projetos; a consciência ecossistêmica de suas práticas; contemplam os aspectos da sociabilidade como parte do conteúdo pedagógico; discutiram a amplitude das dimensões humanas; atentaram as competências socioafetivas; e a práticas favoráveis a promoção da inclusão e a diversidade.

5.11 Uma visão geral acerca das respostas ao VADECRIE

Uma escola criativa desponta através de projetos inovadores que intentam com afincado a integração do indivíduo, com a sociedade e a natureza. Esses fatores confluem num oceano de complexidades teóricas, objetivas e subjetivas. Essas águas compõem saberes onde o fundamento do pensar complexo propõe a unidade do conhecimento, que surge da forja dos conhecimentos fragmentados. Morin (2003) não nos propõe a busca pelo novo, mas o religar do velho, que está separado. O pensamento complexo trata de unir os conhecimentos das disciplinas, atenta-se para a incerteza, e é capaz de (re)unir como um elo as partes da corrente. Reconhece o singular, o individual e o concreto. Pensar complexamente é análogo a obra de um tecelão que produz sua obra fio a fio. Uma escola criativa pensa seus aprendentes de forma complexamente singular fio a fio mas, como pertencentes ao todo. Sustenta suas

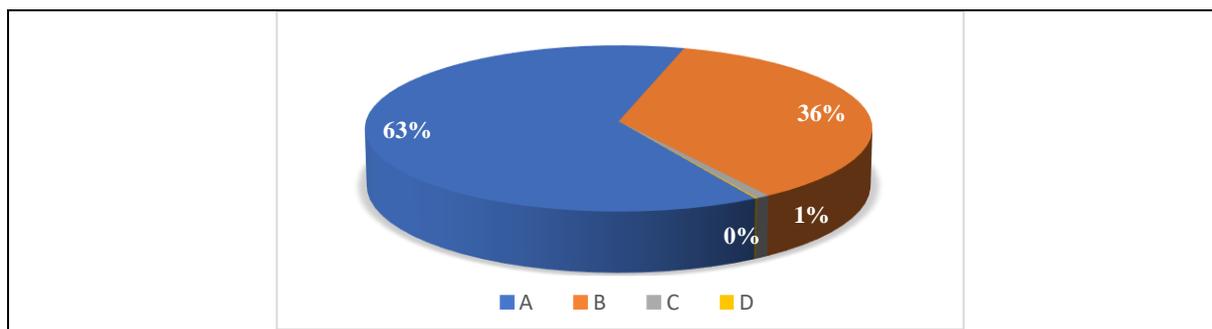
práticas pedagógicas, com vistas a religação do humano ao cosmos. E compreende que sua prática se faz no coletivo, como um tecido, que é “tecido junto” (MORIN, 2005, p. 13).

A escola criativa destoa do modelo tradicional obscurecido, esta é inovadora, libertadora, curiosa, que busca a construção de cidadãos planetários capazes de enxergar, pensar e agir sobre os problemas ecossistêmicos, e em suas relações humanas. Sem a criatividade nesse processo ecoformador a posição complexa do humano se perde em nome de uma lógica simplista. Precisamos convocar uma forma criadora, ecoformadora que capte e religue a complexidade dos sujeitos aprendentes (MORAES,2015). Nesse sentido, ao termos observado as respostas dos sujeitos dessa pesquisa em cada uma das categorias do VADECRIE, se faz necessário também ter uma visão panorâmica do todo. Assim, organizamos a distribuição de frequência dos conceitos atribuídos a partir das mensurações de cada uma das respostas dos sujeitos da pesquisa na tabela 26 e também importamos esses dados para o gráfico 10 com o objetivo de visualizar os percentuais de cada um desses conceitos em relação ao todo.

Tabela 26 – Síntese quantitativa dos conceitos nas categorias do VADECRIE

Categorias do VADECRIE	A	B	C	D	Total
Liderança criativa	89	59	1	1	150
Professorado criativo	85	65	0	0	150
Cultura inovadora	88	61	1	0	150
Criatividade como valor	96	54	0	0	150
Espírito empreendedor	106	43	0	1	150
Visão transdisciplinar e transformadora	96	54	0	0	150
Currículo polivalente	103	47	0	0	150
metodologia estratégica e didática	89	57	4	0	150
Avaliação formadora e transformadora	93	52	5	0	150
Valores humanos	98	51	1	0	150
Total	943	543	12	2	1500

Fonte: o autor

Gráfico 10 – Síntese percentual dos conceitos nas categorias do VADECRIE

Fonte: o autor

Segundo Suanno J. H. (2013, p. 254), para que a escola seja considerada como “efetivamente criativa, 60% das respostas dos participantes devem estar nos conceitos A e B, sendo que, no mínimo, 31% das respostas devem estar no conceito A”. A partir do gráfico 10 podemos afirmar que o colégio Sol e Lua supera esse percentual. Assim, podemos a partir do instrumento VADECRIE atestar que o Colégio Sol e Lua é uma instituição criativa.

Apesar de constatararmos pelas lentes do VADECRIE e legitimar a escola investigada como criativa, é importante que não percamos de vista o olhar das partes que o compõem. Ao longo das análises de cada uma das categorias deste instrumento, percebemos que alguns sujeitos se destacaram por atribuírem valores bastante discrepantes das modas. Observamos também que, na maioria dos casos, os sujeitos que realizavam esses movimentos eram os mesmos. Esse sintoma, sendo recorrente ao longo de todo o instrumento, indica que essas partes não estão bem integrada ao todo da escola. Do mesmo modo, se o todo não se sensibilizar com o afastamento das partes, esse todo compromete sua visão criativa e inclusiva.

O que se observa é que o olhar quanti-qualitativo é imprescindível nesse tipo de pesquisa. Ao trabalhar com um grande volume de dados (1500 respostas), se ganha em precisão e ao refinar o olhar acerca de cada uma das respostas dos sujeitos se ganha em acurácia (PEREIRA, 2004). Assim, o fato de diagnosticarmos essa escola como instituição criativa, não a exime de cuidar para que seus indicadores não só se mantenham, como melhorem ainda mais. Os desafios impostos pela realidade contemporânea e as contradições sociais que emergem pela dinâmica planetária exigem dos profissionais da educação que estejam em constante processo de formação, de diálogo, de escuta e de articulação com o sujeito, a sociedade e natureza.

É inegável que essa escola demonstra movimentos criativos no sentido da construção de um ambiente inclusivo. Esse dado pode ser constatado a partir dos percentuais das respostas dos profissionais que estão na linha de frente do fazer pedagógico. Estatisticamente, os indicadores de criatividade desta escola indicam sua preocupação com a inclusão dos sujeitos. O olhar complexo, transdisciplinar e ecoformador presente nesta instituição, desde a proposta pedagógica até às práticas educativas, contribuiu sobremaneira para a manifestação desses resultados. No entanto, como se pode perceber, é imprescindível que as instituições que buscam pela via da criatividade a constituição de espaços inclusivos, jamais percam de vista a necessidade de valorizar individualmente das dimensões humanas do humano.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessa experiência investigativa que envolveu estudos teórico-bibliográficos e a análise do caso do Colégio Sol e Lua, fomos nos dando conta de como a criatividade pode contribuir para a promoção de espaços inclusivos.

Verificamos que, a partir de práticas pedagógicas criativas é possível pensar uma escola que valoriza o aprendizado, a sensibilidade e o desenvolvimento afetivo-social; que pensa a inclusão no cotidiano e em todos os seus projetos. Isso, possibilita amplificar a forma de ver o humano para além de suas impossibilidades, faz estabelecer uma relação de confiança a favor da superação das limitações objetivas e subjetivas.

Nesse contexto a criatividade faz repensar as formas de enxergar e produzir o humano, assim como nas formas de construir o conhecimento nesse espaço. Isso implica uma mudança atitudinal que só é possível por meio do rompimento com as formas tradicionais de ensinar. Além disso, implica também renunciar as antigas alianças com a exclusão. Ser escola criativa é possibilitar a compreensão dos sujeitos em suas múltiplas dimensões.

Movimentar-se criativamente na direção da inclusão é pensar o humano como único. Assim as diferenças deixam de ser privilégios classificatórios para se inscrever como uma condição plural e unívoca. Esse movimento desencadeia um processo de posicionar-se criticamente sobre o fazer pedagógico.

Conduzidos pela bússola da complexidade, professores e alunos criativos passam a criar e integrar em seu cotidiano a unificação do pensamento. Produzindo contextualizações e problemas singulares e coletivos, simples e complexos para uma busca criativa por respostas inacabadas. Passam a tecer conjuntamente suas tapeçarias de conhecimento. Assim, podemos dizer que, certamente, o pensamento complexo é uma das formas mais coerentes para perceber e superar os desafios para a educação na atualidade, notadamente no que diz respeito às escolas e seus atores diários, já que superam o formato anterior cujo comportamento é compartimentado.

A criatividade abre as portas das salas de aula e do conhecimento. A partir dos elementos teóricos da complexidade, da transdisciplinaridade e da ecoformação se faz possível pensar a escola criativamente. Por essa via, a utopia que habita o imaginário social sobre as escolas brasileiras, torna-se possível.

Intentamos na Escola Sol e Lua buscar seus indícios de criatividade e por esse caminho verificar se esta era ou não criativa. Assim, constatamos que esta é uma escola criativa. Todavia o fato de diagnosticarmos essa escola como instituição criativa, não a exime

de cuidar para que seus indicadores não só se mantenham, como melhorem ainda mais. Os desafios impostos pela realidade contemporânea e as contradições sociais que emergem pela dinâmica planetária exigem dos profissionais da educação que estejam em constante processo de formação, de diálogo, de escuta e de articulação com o sujeito, a sociedade e natureza.

É inegável que essa escola demonstra movimentos criativos no sentido da construção de um ambiente inclusivo. Esse dado pode ser constatado a partir dos percentuais das respostas dos profissionais que estão na linha de frente do fazer pedagógico. Estatisticamente, os indicadores de criatividade desta escola indicam sua preocupação com a inclusão dos sujeitos. O olhar complexo, transdisciplinar e ecoformador presente nesta instituição, desde a proposta pedagógica até às práticas educativas, contribuiu sobremaneira para a manifestação desses resultados. No entanto, como se pode perceber, é imprescindível que as instituições que buscam pela via da criatividade a constituição de espaços inclusivos, jamais percam de vista a necessidade de valorizar individualmente das dimensões humanas do humano.

Constatamos ainda que esse estudo colabora para o fortalecimento da interlocução entre as instituições e o crescimento da RIEC. Por fim, tendo em vista que o desconhecido é uma função do conhecido, é possível afirmar que os achados desse estudo, demandam novas investigações, dentre as quais explorar e propor mudanças ao instrumento VADECRIE, ampliando seus conceitos qualitativos e redistribuindo sua escala.

Assim, constatamos que, para que se possa superar as práticas pedagógicas que estão calcadas numa lógica clássica e abrimos as gaiolas epistemológicas é fundamental que os professores/as possam elevar as consciências no sentido da produção de uma escola para o século XXI cujas formas hiperespecializadas sejam rompidas, e formas criativas de educar possam nortear a intervenção pedagógica. A reforma de pensamento no campo da educação implica investimento nos professores, investimento financeiro, mas também afetivo, de fazê-los se apaixonarem cotidianamente pela educação para restabelecer laços.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P.R. Reich na escola: contribuições da psicologia corporal ao trabalho do psicólogo escolar. In: ENCONTRO PARANAENSE, CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOTERAPIAS CORPORAIS, XVIII, XIII, 2013. **Anais**. Curitiba: Centro Reichiano, 2013.

AIRES, B. F.C; SUANNO, J.H. A criatividade no âmbito da ecoformação: uma perspectiva a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. **Revista Signos**, Lajeado, ano 39, n. 1, 2018.

ALVES, M.D.F, PEREIRA FILHO, A.D. Inclusão: um direito à cidadania. **Revista Filosofia Capital**, Brasília, DF. Edição Especial: Heranças e elementos educacionais V. 12 p. 61-67, 2017.

ALVES, M. D. F.; MURADAS, M. J. Caminhos da Inclusão e a Inclusão como Caminho. Fortalecendo a Teia da vida In: EDUCERE, III Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação. SIRSSE. Curitiba: PUCPR, 2015. v. 1. p. 15250-15266.

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.; HOLANDA, M. J. Criatividade, espiritualidade e educação: acolhendo a diversidade e favorecendo a inclusão. **Revista Filosofia Capital**, v. 9, 2014, p. 38-49.

ALVES, M. D.; VIDINHA, M. S. Caminhos metodológicos da teia da diversidade: a pesquisa-ação pelo olhar do pensar complexo e transdisciplinar. In.: **CONGRESSO INTERNACIONAL MARISTA DE EDUCAÇÃO**, 5º, 2016, Pernambuco, Recife, Olinda. Sentidos, experiências e horizontes. Pernambuco, Recife/Olinda, 2016.

_____. O ser e o fazer-se professor: ressignificando valores, tecendo a teia da vida. **Revista Internacional de Educación y Aprendizaje**, v. 1, 2013.

_____. *O vôo da águia*: uma autobiografia. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2008.

_____. *De professor a educador*. Contribuições da Psicopedagogia: ressignificar os valores e despertar a autoria. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2015.

ABRIC, J. C. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In Campos, P.H.F. & Loureiro, M.C.S. (Orgs). Representações sociais e práticas educativas. Goiânia: Ed. da UCG, p. 37-57. Camargo, B. V. & Justo, A. M. (2013).

AMARAL, M. B. et al. Breve histórico da educação inclusiva e algumas políticas de inclusão: um olhar para as escolas em Juiz de Fora. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, nº 16, jan/jul 2014.

ARENDT, H. **A dignidade da política**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.

BEHRENS, M.A.; OLIARI, A.L.T. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional à complexidade. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 53-66, set./dez. 2007.

BINET, A. **Testes para a medida do desenvolvimento da inteligência**, nas crianças. São Paulo: Ed. Melhoramentos. 1929.

BOAVENTURA, E.M. educação planetária em face da globalização. **Revista da FAEDEB - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, no. 16, p. 27-35 - jul./dez., 2001.

BAPTISTA, C. R. Inclusão, cotidiano escolar e políticas públicas: sentidos e perspectivas. In.: SORRI-BRASIL (org.). **Ensaio pedagógico: construindo escolas inclusivas**. Brasília: MEC, SEESP, 2005. P. 15-20.

BEHRENS, M. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2001.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2012.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1961.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1971.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

_____. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília: CNE/CP, 2015.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

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

CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. Avaliação e processo de ensino aprendizagem. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, p. 53-61, set./out. 2018.

CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE. In: Educação e transdisciplinaridade. Brasília: UNESCO/USP, 2000. In: O manifesto da transdisciplinaridade. São Paulo: Triom, 2001.

CONDE, G. A. **Multiderazgo creativo**. Santiago da Compostela: Master Internacional Creatividad Aplicada Total. 1995.

CLASTRES, P. **A sociedade contra o estado: pesquisas de antropologia política**. 1978.

CHATELARD, G; SEGANFREDO, D. Das Ding: o mais primitivo dos êxtimos. **Cad. Psicanálise-CPRJ**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 30, p. 61-70.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

COLÉGIO SOL E LUA. **Projeto político pedagógico**. Maceió, 2019.

DESCARTES, R. **Philosophical Letters**. Trad. A. Kenny. Oxford: Oxford University Press, 1970.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca-Espanha, 1994.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

DELORS J. **Educação um tesouro a descobrir**. 7.ed. São Paulo: Cortez/Brasília UNESCO; 2012.

FACHINI, F.; LÚCIA, V. Repercussão nas práticas docentes de um processo de formação continuada na abordagem da ecoformação. **Sinect**, v. 1, p. 239-251, 2014.

FERREIRA, A.L; Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar**, Curitiba, n. 36, p. 21-38, 2010. Editora UFPR

FERREIRA, A. L.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M. Contribuições de Henri. **Educar**, Curitiba, n. 36, p. 21-38, 2010. Editora UFPR.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 36. ed, São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Editora Paz e Terra, 2018.

FREUD, S. (1919/1996). O estranho. *Obras completas*, ESB, v. XVII. Rio de Janeiro: Imago Editora.

FREUD, S (1919). O estranho. Rio de Janeiro: Imago, 1980. (Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 17).

FREUD, S. (1923) **O ego e o id**. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. (1925[1926]). **Inibição, sintoma e angustia**. Rio de Janeiro: Imago, 1980. (ESB, 23).

FREUD, S.(1930 [1929]) **O mal-estar na civilização**. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. The relation of the poet to daydreaming. Em S. Freud. *Creativity and the unconscious*. New York: Harper & How.1958

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Cortez, 2018.

FINURAS, P.. **Humanus: pessoas iguais, culturas diferentes**. Lisboa, Edições Sílabo, 2015.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir (trad. Raquel Ramallete). 28ª ed. Petrópolis: Vozes, 2015

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, M. L. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FRANCO. M. A. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005

HERNÁNDEZ, F. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HOLANDA, M. J.; ALVES, M. D. Breves reflexões sobre a transdisciplinaridade, complexidade e os operadores cognitivos para um pensar complexo. **Revista Filosofia Capital**, v. 11, p. 28-36, 2016.

GUIJARRO, M. R. Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. In.: SORRI-BRASIL (org.). **Ensaio pedagógicos: construindo escolas inclusivas**. Brasília : MEC, 2005. p. 7-14.

GOMES, S. R. Grupo focal: uma alternativa em construção na pesquisa educacional. Cadernos de Pós-Graduação. Revista Educação, v. 4, p. 39-45, 2005. São Paulo.

GUILFORD, J. P. *The structure of the intellect model: its use and implications*. New York: Mack Graw Hill,1996.

JERUSALINSKY, J. **A criação a criança: brincar, gozo e fala entre a mãe e o bebe**. Salvador, BA: Álgama, 2011.

KELLER-FRANCO, E.; MASSETO, M. T. Currículo por projetos no ensino superior: desdobramentos para a inovação e qualidade na docência. **Revista Triângulo**, v. 5, n. 2, p. 3-21, 2012.

Kneller, G. F. **Arte e ciência da criatividade** (J. Reis, Trad.). São Paulo: Ibrasa, 1980.

LACAN, J. (1957). **A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud.**

In: _____. Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, J. (1959-60). O seminário, livro 7: a ética da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

ISAKSEN, S. G., MURDOCK, M. C. (1993). The emergence of a discipline: issues and approaches to the study of creativity. Em S. G. Isaksen, M. C. Murdock, R. L. Firestien & D. J. Treffinger. (org). *Understanding and recognizing creativity*. New Jersey: Ablex Publising Corporation 13-48.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico- social dos conteúdos.** Goiânia, 1984.

MASLOW, A. Introdução à psicologia do ser. Rio de Janeiro: Eldorado, 1962.

MATURANA, H. VARELA, F. Ontologia da realidade. In. Magro, C. et al. (Orgs.) Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.

MATURANA, H. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

MATURANA, H; YANEZ, X. D. Habitar humano em seis Ensaio de biologiocultural. São Paulo: Palas Athena, 2009.

_____. Educar na biologia do amor e da solidariedade. São Paulo: Vozes, 2003.

_____; VALENTE, J. A. Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade? São Paulo: Paulus, 2008.

_____. Da necessidade de um pensamento complexo. In MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado. **Para navegar no século XXI: Tecnologias do Imaginário e Cibercultura.** 3ª. Ed. Porto Alegre: Sulinas, 2003, p. 13-36..

MOREIRA, M.A., **Metodologias de pesquisa em ensino,** São Paulo: Livraria da Física, 2011.

MORAES, C. **Criatividade: descobrindo e encorajando.** Campinas: Editora Psy. 1995.

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

MENA, C. Construção do Conhecimento, Transdisciplinadidade, Complexidade e Educação Física. In: VIII EDUCERE - Congresso Nacional de Educação (Edição Internacional), 2008, Curitiba. Anais do VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE e III Congresso Ibero-Americano sobre violências nas escolas - CIAVE - Formação de Professores (Edição Internacional), 2008. p. 11981-11990.

MILIAN, Q. G.; Wechsler, S.M. Avaliação integrada da inteligência e criatividade. **revista de psicologia,** v. 36, p. 525-548, 2018.

MORAES, M. C. Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais. São Paulo: Antakarana/WHH – Willis Harman House, 2008.

MORAES, Maria Cândida. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: Fundamentos ontológicos e epistemológicos**/ colaboração de Juan Miguel Batalloso Navas. Campinas, SP: Papirus, 2015.

MORAES, MC. O paradigma educacional emergente. Papirus. Campinas. SP, 1997.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. 2018, v. 1, p. 1-25.

MIGLIAVACCA, E. M. Breve reflexão sobre o setting. 2008.

MORIN, E. **Um Ano Sísifo: Diário de um fim de século**. Lisboa: Publicações Europa América, 1998a.

MORIN, E. **O método V: A humanidade da humanidade, a identidade humana**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MORIN, E. **O método 1: A natureza da natureza**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, E. **Em busca dos fundamentos perdidos**. Porto Alegre: Sulina 2003.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed. São Paulo: Cortez ; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. Eliane Lisboa. 3ª ed. Porto Alegre: Sulinas, 2007.

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

MANTOAN, Maria Tereza Eglér (org.). O desafio das diferenças nas escolas. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Trion, 2009.

NICOLESCU, B. Fundamentos metodológicos para o estudo transcultural e transreligioso. In: Educação e transdisciplinaridade II. São Paulo: Trion/UNESCO, 2002.

NAKANO, Tatiana de Cássia. **Investigando a criatividade junto a professores: pesquisas brasileiras**. Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), volume13, número 1, janeiro/ junho de 2009.

ONG. **Relatório de atividades desenvolvidas em 2016**: unidade Maceió. São Paulo: SOS-KINDERDORFF International, 2017.

PETRAGLIA, I. C; **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber**. Vozes, 2008.

PEREIRA, J. C.. Análise de dados qualitativos: estratégias metodológicas para as ciências da saúde, humanas e sociais. 3ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

ROGERS, C. (1977). **Tornar-se pessoa**. Lisboa: Moraes Editores.

RIBEIRO, F. N. **Edgar Morin: O pensamento complexo e a educação**. Pró- Discente: Caderno de produção acadêmica científica. Programa de pós-graduação em educação, Vitória-ES, v. 17, n.2, Julho/ Dezembro de 2011.

SALGADO, S S. Inclusão e processos de formação. In: SANTOS, M P. Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 59-68

SANTOS, B. S.; CHAUI, M. Direitos humanos, democracia e desenvolvimento. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

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

SANTOS, É. P.S. **Psicologia jurídica no Brasil**. 3. Ed. Rio de Janeiro: NAU, 2011.

SUANNO, J.H, **Escola Criativa e práticas pedagógicas transdisciplinares e ecoformadora**.2013 Tese de doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília-DF.

SUANNO, J. H. (2014). Ecoformação, transdisciplinaridade e criatividade: a escola e a formação do cidadão do século XXI. En: SUANNO J. H., MORAES, M. C. (Org.). O pensar complexo na Educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade. V. 1, p. 171-182. 1ª ed. São Paulo: WAK Editora.

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

SUANNO, M. V. R.; ZWIEREWICZ, M.; LIMAVERDE, P.. Escolas criativas estimulam a inovação educacional em prol da cooperação. *Jornal UFG: depoimento*: agosto,2014. Goiânia. *Jornal on-line UFG. Entrevista concedida a Equipe ASCOM e TV UFG*.

SUANNO, M. V. R.. Docência universitária e práticas pedagógicas inovadoras. In: VI CONPEEX - congresso de pesquisa, ensino e extensão, 2009, Goiânia. *Ciência e desenvolvimento regional*, 2009. p. 8249-8253

SOUSA, R. **O problema da Pré-História na História**. 2018.

TEIXEIRA, A.; et al. Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1998.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

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

TORRE, S.; ZWIEREWICZ, M.. **Projetos Criativos Ecoformadores**. In: ZWIEREWICZ, Marlene; TORRE, Saturnino de la (Org.). Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009. p.153-176.

TORRE, S.; SILVA, V. L. S.. Ecoformação e Transdisciplinaridade na Rede de Escolar Criativas. **Revista Dynamis**, Blumenau, v. 21, n. 1.p. 15-30, 2015.

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

TRÓPIA, G.; CALDEIRA, A. D.. **Vínculos entre a relação com o saber de Bernard Charlot e categorias bachelardianas**. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 369-375, set/dez de 2011.

VALENTE, J.A. **Formação de Professores: Diferentes Abordagens Pedagógicas**. In: J.A.

VALENTE (org.) **O computador na Sociedade do Conhecimento**. Campinas, SP: UNICAMP-NIED, 1999.

VYGOTSKY, L. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa **A DIMENSÃO HUMANA DOS SERES HUMANOS: IDEIAS E AÇÕES QUE CONTRIBUEM PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA E CRIATIVA** do pesquisador prof. Esp. Adalberto Duarte Pereira Filho (Mestrando-UFAL). A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação neste projeto:

1. O estudo se destina a Investigar os princípios que norteiam a prática docente com vistas a favorecer a construção de estratégias ou prática de aprendizagens integradoras que contribuam para a construção de uma escola inclusiva e criativa.

2. A importância deste estudo é o de contribuir com os estudos da área de “Educação especial e inclusão de pessoas com deficiência ou sofrimento psíquico” uma vez que busca compreender as ideias e ações que podem contribuir para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva e criativa.

3. Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: a partir da investigação, acerca da perspectiva de Práticas de Aprendizagem Integradoras no contexto da escola, promoção da ciência, da tecnologia e da inovação nas diferentes áreas de conhecimentos por meio das linhas de pesquisa em prol da educação do Estado de Alagoas; fomentar diálogos e reflexões sobre práticas de aprendizagem integradora e os novos paradigmas e pensamentos complexo, ecossistêmica e transdisciplinar. Consolidar produções de conhecimento pelos pesquisadores, mestrandos e doutores envolvido com o projeto por meio de publicações em livros, artigos, jornais .

4. A coleta de dados começará em 06 de abril de 2019 e terminará em 27 de abril de 2019.

5. O estudo será feito da seguinte maneira: em uma pesquisa qualitativa no qual oferta-se-á um curso de formação continuada para professores/as da Educação Básica, intitulado: “*Educação em Direitos Humanos, Valores Transdisciplinares e Formação de Professores*”, a ser ofertado nos dias: 06, 13, 20 e 27 de abril de 2019. O curso terá quatro encontros presenciais com duração de 8h cada e carga horária total de 30h. o desenvolvimento do curso, serão realizados registros das observações em diário de bordo. Ao início (primeiro encontro) e final (ultimo encontro) do curso, os professores/as serão convidados a participarem de um Grupo Focal. Onde as falas dos/as participantes do Grupo Focal serão captadas por meio de gravador de áudio e posteriormente serão transcritas. E a aplicação do Instrumento para valorar el desarrollo creativo de las Instituciones Educativas – VADECRIE.

- Os nomes dos/as participantes serão omitidos para preservação da identidade, sendo utilizados alônimos escolhidos aleatoriamente ou pelos próprios sujeitos.

6. A sua participação será nas seguintes etapas: nos Grupos focais, no curso de formação continuada, e na aplicação do VADECRIE. Como a participação na pesquisa será voluntária, você não receberá nenhuma gratificação financeira para se envolver com as propostas do trabalho.

7. Os incômodos e possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental podem ser: cansaço ou aborrecimento diante do preenchimento do questionário, incompreensão ou indisposição ao responder as questões do instrumento, desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento como inibição, durante as gravações de áudio e registros fotográficos, alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias frente a abordagem da temática investigada. Nesses ou em outros casos os pesquisadores atendendo a resolução 466/2012 CNS irão ponderar entre os riscos e os benefícios, tanto conhecidos como em potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se em resguardar os sujeitos ao máximo, minimizando os possíveis danos e riscos. Assim, procurarão dissolver esses incômodos, através de esclarecimentos a respeito da importância da pesquisa e de intervenções técnicas do psicólogo, pesquisador. Com o objetivo de minimizar os riscos da pesquisa o pesquisador proporcionará o acesso aos resultados individuais e coletivos aos sujeitos da pesquisa, irá garantir um local reservado e liberdade para não responder a questões constrangedoras, assegurar que os pesquisadores sejam habilitados ao método de coleta dos dados, estarão atentos aos sinais verbais e não verbais de desconforto, promoveram a garantia da não violação e a integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras), assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de auto-estima, de prestígio e/ou econômico – financeiro.

8. Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa são o incentivar a produção de pesquisa dentro do Estado de Alagoas e poder contribuir através de estratégias de investigação e Pesquisa-Ação sobre as Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inovadoras na Educação Inclusiva, formação de professores e políticas públicas dentro dos novos paradigmas da educação. Promover a redução dos riscos de violência em seus vários aspectos, além da conscientização sobre a necessidade de autoconhecimento dos professores e consciência de interdependência entre todos. Outro aspecto diz respeito a colaboração e o impacto emocional vivenciado por todos os sujeitos de maneira multidimensional e multirreferencial produzindo, deste modo, a integração do indivíduo consigo, com o outro e com a natureza, quiçá, proporcionando a inclusão, possibilitando aos sujeitos sentirem-se parte do todo. Consolidação da linha de investigação propostas, a partir dos resultados e dos impactos sociais esperados, acerca da perspectiva de Práticas de Aprendizagem Integradoras no contexto da escola. Promoção da ciência, da tecnologia e da inovação nas diferentes áreas de conhecimentos por meio das linhas de pesquisa em prol da educação do Estado de Alagoas; Fomentar diálogos e reflexões sobre práticas de aprendizagem integradora e os novos paradigmas e pensamentos complexo, ecossistêmica e transdisciplinar.

9. Você poderá contar com a seguinte assistência: Psicológica sendo responsável por ela o próprio pesquisador.

10. Você será informado(a) do resultado final desta pesquisa e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

11. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

12. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.

13. O estudo não acarretará nenhuma despesa para você, entretanto, caso venha a ocorrer alguma despesa provocada por necessidade de deslocamento, você tem assegurado o direito a ressarcimento, após comprovação da despesa.

14. Você tem direito e será indenizado(a) por quaisquer danos que vier a sofrer resultante de sua participação na pesquisa (nexo causal), previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e poderá retirar seu consentimento em participar da pesquisa a qualquer momento.

15. Você será gravado e fotografado, e as informações e imagens conseguidas através da sua participação não permitirão a sua identificação, exceto para a equipe de pesquisa, e a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização";

16. Para que sua participação seja comprovada você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Eu, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

Endereço: RUA SÃO JOSE,224 - JACINTINHO

Cidade MACEIÓ /CEP: 57040-510

Telefone: 82-99625-2115

Ponto de referência: FEIRINHA DO JACINTINHO

Contato de urgência: Sr(a).

Endereço: RUA SÃO JOSE,224 - JACINTINHO

Cidade MACEIÓ /CEP: 57040-510
 Telefone: 82-99625-2115
 Ponto de referência: FEIRINHA DO JACINTINHO

ATENÇÃO: O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas
 Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões,
 Cidade Universitária - Telefone: 3214-1041 - Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs.
 E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Maceió, _____ de _____ de _____.

<hr/> <p>Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas</p>	<hr/> <p>Nome e Assinatura do Pesquisador responsável pelo estudo (Rubricar as demais páginas)</p>
---	---

ANEXOS

ANEXO A

Instrumento para Valorar o Desenvolvimento de Instituições (VADECRIE)

(SUANNO J. H., 2013, p.281)

Indicador	Descrição	Nota
1- LIDERANÇA CRIATIVA	1. Os objetivos da instituição são claros?	
	2. A direção é empática (capacidade de compreender o sentimento ou reação da outra pessoa)?	
	3. A instituição entende que o social e o coletivo são complementares à realidade?	
	4. As relações interpessoais fluem de maneira fácil?	
	5. A escola reconhece o erro como uma ocasião de revisão e crescimento interno?	
	6. A escola compartilha experiências com outras instituições?	
	7. As pessoas são valorizadas dentro da escola?	
	8. A escola promove a formação do seu pessoal?	
	9. O trabalho dentro da escola é cooperativo?	
	10. A avaliação é vista como oportunidade para atingir melhoras?	
	TOTAL	

Comentários:

Indicador	Descrição	Nota
2- PROFESSORADO CRIATIVOS	1. Os professores trabalham para além do currículo previsto?	
	2. A escola e os professores se interessam pelos sentimentos do estudante?	
	3. A emoção é um recurso da comunicação dentro da escola?	
	4. A escola desenvolve a consciência dos estudantes favorecendo sentido à realidade e à vida?	
	5. Os professores possuem a capacidade de proporcionar inovação no cotidiano e no contexto familiar ?	
	6. Os professores fazem com que o estudante tenha a impressão que o tempo passa rápido na sala de aula?	
	7. O processo ensino-aprendizagem está conectado com a vida e com os problemas percebidos na realidade?	
	8. Os professores constroem situações atrativas, originais e divergentes (instigantes, provocativos) para a aula?	
	9. Os professores trabalham o pensamento e o sentimento com os estudantes?	
	10. Há a mediação e desenvolvimento da consciência de valores como respeito, escuta, empatia e outros valores humanos?	
	TOTAL	

Comentários:

Indicador	Descrição	Nota
3 - CULTURA INOVADORA	1. A escola promove ações que tem a ver com seu entorno social e o meio ambiente?	
	2. A escola tem autonomia para adaptar-se às situações novas?	
	3. As pessoas que trabalham na escola são, frequentemente, cordiais umas com as outras?	
	4. A escola constrói, constantemente, projetos inovadores e os implementa?	
	5. A articulação organizacional acontece com visão de conjunto?	
	6. Existe planejamento de ações e práticas inovadoras na escola?	
	7. As relações interpessoais da escola propicia a cultura inovadora e as ideias prosperam?	
	8. Há planejamento de programas de impacto criativo e inovador a curto prazo?	
	8. Há a disposição e abertura da escola em busca da melhoria constante?	
9. Há a valorização da diversidade de culturas, crenças e diferenças pessoais como riquezas?		
	TOTAL	

Comentários:

Indicador	Descrição	Nota
4- CRIATIVIDADE COM VALOR	1. Os estudantes tem acesso a conhecimentos que possam contribuir significativamente com o social?	
	2. A aprendizagem de cada estudante é uma construção pessoal e leva em conta atitudes e interesses?	
	3. A criatividade é levada em consideração no planejamento anual das atividades?	
	4. A escola é flexível no uso dos espaços e horários de aulas?	
	5. A gestão é facilitadora dos processos CRIATIVOS ao invés de complicadora?	
	6. A criatividade nas atividades da escola é reconhecida pelos pais dos estudantes?	
	7. As aulas e as atividades se relacionam com a vida social e pessoal do estudantes?	
	8. Há espaços de diálogo, discussão e exposições de habilidades psicossociais?	
	9. Há o estabelecimento de vínculos de colaboração com a comunidade externa à escola?	
	10. As avaliações contempla os progressos em atitudes e valores?	
	TOTAL	

Comentários:

Indicador	Descrição	Nota
5- ESPÍRITO EMPREENDEDEDOR	1. Os professores são competentes para alcançar os objetivos?	
	2. Os professores são flexíveis ante as mudanças que se apresentam?	
	3. Os professores se esforçam para manter satisfeitos os estudantes?	
	4. Os professores planejam de maneira cuidadosa as alternativas?	
	5. Os professores aproveitam oportunidades poucos usuais (emergências) para iniciar um projeto?	
	6. Os professores utilizam recursos para assegurar que o trabalho termine com os requisitos requeridos?	
	7. Os professores procuram informações sobre os estudantes para que melhorem a sua prática?	
	8. Os professores procuram objetivos ambiciosos, porém exequíveis (que podem ser realizados)?	
	9. Os professores utilizam estratégias para influenciar os estudantes com suas ideias?	
	10. Percebo que os professores revisitam os planos constantemente para atingir os objetivos propostos?	

Comentários:

Indicador	Descrição	Nota
6- VISÃO TRANSDISCIPLINAR E TRANSFORMADORA	1. Os professores procuram retirar o melhor de cada estudante buscando o crescimento integral dos mesmos?	
	2. A escola dá importância ao despertar de valores éticos e morais de todos?	
	3. A ética está presente em todas as ações e relações humanas dentro da escola?	
	4. O saber é uma construção compartilhada?	
	5. Os processos de ensino e aprendizagem não são lineares, mas emergentes e contextualizados?	
	6. A escola favorece o crescimento pessoal, os encontros de estudo, as relações sociais e com a natureza?(o equilíbrio sujeito-sociedade-natureza)	
	7. Na programação há flexibilidade e o aceite das emergências, com abertura e respeito?	
	8. A escola permite conectar aspectos aparentemente não relacionados aos planejados?	
	9. A prática docente é integradora, sensível, criativa e transformadora?	
	10. A escola apropria-se(torna-se responsável por) das relações entre “o sujeito, a sociedade e a natureza”?	

Comentários:

Indicador	Descrição	Nota
7- CURRÍCULO POLIVALENTE	1. O currículo se relaciona com o entorno e com a responsabilidade social?	
	2. O currículo prevê o desenvolvimento de competências e potencialidades dos estudantes?	
	3. O planejamento se conecta com outras formas de saber a partir da comunicação e “escuta sensível” (escuta empática, amorosa e acolhedora)?	
	4. Existe abertura para escuta de outras ideias, respeitando tempos e ritmos?	
	5. O estudante constrói novos significados ao mesmo tempo em que melhora suas estruturas (curriculares) e habilidades?	
	6. Os estudantes são estimulados a ter iniciativa, espírito empreendedor e capacidade relacional?	
	7. Os objetivos do ensino são abertos a imprevistos e emergências?	
	8. Os conteúdos integram diversos saberes, interesses particulares e socioculturais?	
	9. As atividades fomentam desafios e a resolução de problemas?	
	10. Os resultados das atividades são relacionados a benefícios institucionais, sociais e pessoais?	

Comentários:

Indicador	Descrição	Nota
8- METODOLOGIA E ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS	1. O plano elaborado pela escola leva em consideração os recursos materiais, humanos e as estratégias?	
	2. As consciências ambiental, social e emocional são objetivos nos projetos da escola?	
	3. Os sistemas, programas, métodos, estratégias e atividades privilegiam o desenvolvimento da criatividade?	
	4. Os professores buscam alternativas de soluções de problemas nas atividades com os estudantes?	
	5. Arte, música e teatro são recursos didáticos utilizados?	
	6. Os professores criam situações e diálogos sobre a realidade observada com os estudantes?	
	7. Os professores possibilitam aos estudantes a relação entre o sentir, o pensar e o agir?	
	8. A colaboração é trabalhada dentro e fora da sala de aula, inclusive na avaliação?	
	9. Pais e profissionais são convidados a participarem da formação dos estudantes?	
	10. Os professores relacionam recursos analógicos com as tecnologias virtuais na aprendizagem dos estudantes?	

Comentários:

Indicador	Descrição	Nota
9- AVALIAÇÃO FORMADORA E TRANSFORMADORA	1. A avaliação é utilizada para percepção das mudanças ocorridas e influência no desenvolvimento do estudante?	
	2. Os estudantes saem da avaliação reforçados em suas aprendizagens mediante reflexões dos processos?	
	3. A criatividade, os talentos e as qualidades dos estudantes são levadas em conta na avaliação?	
	4. A formação humana não é somente um referencial ideal, mas estimulada e valorizada?	
	5. Avalia-se as relações dos estudantes com a família e as relações com os professores e colega?	
	6. Suficiência, pertinência, eficácia, efetividade e empatia são avaliados nos estudantes?	
	7. Todos na escola são abertos a avaliação no sentido de reconhecimento e melhoria processual?	
	8. A avaliação é multidimensional tanto para sujeitos, como para conteúdos e estratégias utilizadas?	
	9. A avaliação é realizada com respeito e consideração com o outro?	
	10. São levadas em consideração as situações emergentes, imprevistas e especiais no momento da avaliação?	

Comentários:

Indicador	Descrição	Nota
10- VALORES HUMANOS	1. Os estudantes são estimulados ao desenvolvimento da responsabilidade e da autossuperação?	
	2. O bem estar e a felicidade são valores institucionais presentes nos projetos?	
	3. A consciência do cuidado e manutenção do meio ambiente estão presentes no planejamento e nas aulas?	
	4. Solidariedade, colaboração, cooperação, interrelação, trabalho em equipe e harmonia são partes dos conteúdos?	
	5. Presença de valores como justiça, igualdade, democracia, equidade, paz e verdade?	
	6. A escola auxilia o estudante a reconhecer-se como ser pessoal, social e organizativo?	
	7. A escola objetiva a sensibilidade, a competência socio-afetiva e a ampliação da consciência dos estudantes?	
	8. A escola favorece a inclusão social e é atenta às necessidades educativas especiais?	
	9. São trabalhados com os estudantes a ética ecológica e planetária?	
	10. A aceitação da pluralidade, da diversidade humana, de crenças e dos valores espirituais, faz parte do cotidiano da escola?	

Comentários:

ANEXO B

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A DIMENSÃO HUMANA DOS SERES HUMANOS: IDEIAS E AÇÕES QUE CONTRIBUEM PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA E CRIATIVA

Pesquisador: Adalberto Duarte Pereira Filho

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 07701619.8.0000.5013

Instituição Proponente: PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.183.061

Apresentação do Projeto:

Desenho:

O presente estudo será realizado a partir do arcabouço qualitativo da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1998; FRANCO, 2005; TRIPP, 2005; FLICK, 2009). Essa investigação se estrutura sob a égide do fundamento ontológico de que a realidade é complexa e que o farol que melhor pode iluminá-la é o da metodologia transdisciplinar. Trata-se assim de uma pesquisa-ação complexa e transdisciplinar (ALVES, 2015; MORIN, 2002; NICOLESCU, 2008). Segundo Alves e Vidinha (2016, p. 6), na pesquisa-ação norteada pela complexidade e transdisciplinaridade é fundamental o pesquisador e os sujeitos estarem sempre atentos às suas "verdades provisórias, pois foram válidas apenas diante de nossas ações cooperadas, coordenadas e consensuadas, em um tempo e contexto mutável". O cenário dessa pesquisa será o curso de formação continuada para professores/as da Educação Básica, intitulado: "Educação em Direitos Humanos, Valores Transdisciplinares e Formação de Professores", a ser ofertado no primeiro semestre de 2018 em nível de extensão universitária pela UFAL, em uma escola privadas da cidade de Maceió. O curso terá três encontros presenciais com duração de 8h cada e carga horária total de 30h. Os encontros serão realizados no primeiro, segundo e quarto sábado do mês de abril/2018. Os cursistas serão convidados a integrarem essa pesquisa-ação e receberão em mãos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Serão sujeitos da pesquisa aqueles que concordarem em participar. Assim, no desenvolvimento do curso, serão realizados registros das observações em diário de

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900

UF: AL **Município:** MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 3.183.061

bordo. Segundo Franco (2005), o diário de bordo, como um instrumento de registro rigoroso e metódico dos dados, se faz necessário no percurso de pesquisa-ação. Para essa autora, o pesquisador deve estar atento aos acordos estabelecidos para o funcionamento curso; dados referentes a compreensões, interpretações, sínteses das reflexões teóricas; descrição da produção e implementação de práticas pedagógicas integradoras; sínteses das reflexões e decisões grupais; caracterização das mudanças institucionais e administrativas que estão ocorrendo; descrição da participação dos elementos do grupo. O foco desse curso de Educação em Direitos Humanos, Valores Transdisciplinares e Formação de professores é o desenvolvimento e a reflexão acerca de Estratégias de Aprendizagem Integradoras que são definidas por Alves e Vidinha (2016, p. 4) como "ações que englobem a razão, a imaginação, a intuição, a colaboração e o impacto emocional vivenciado pelos sujeitos de maneira multidimensional". Segundo Alves (2015, p. 318), "usamos as estratégias para elaborar cenários e, tanto estratégias quanto cenários, podem ser alterados para lidarmos com as incertezas". "É na estratégia que se apresenta sempre de maneira singular, [...] o problema da dialógica entre fins e meios". (MORIN, 2000, p. 92). Nessa tessitura a ciência se mistura com a vida. Os cenários de aprendizagem integradora deverão favorecer o respeito a inteireza dos sujeitos. Ao final do terceiro encontro do curso, os professores serão convidados a participarem de um Grupo Focal. Segundo Flick (2009, p. 180) a aplicação dessa metodologia de coleta de dados tem como objetivo "coletar os dados dentro do contexto e criar uma situação de interação mais próxima da vida cotidiana do que permite o encontro (normalmente, único) de entrevistador com o entrevistado ou narrador". Nos grupos focais, a principal tarefa do entrevistador é impedir que participantes individuais ou grupos parciais monopolizem a discussão; estimular membros com comportamento reservado a se envolverem no Grupo Focal e buscar um equilíbrio em sua conduta entre guiar e moderar. As falas do Grupo Focal serão captadas por meio de gravador de áudio e posteriormente serão transcritas.

Objetivo da Pesquisa:

Geral:

Investigar os princípios que norteiam a prática docente com vistas a favorecer a construção de estratégias ou prática de aprendizagens integradoras que contribuam para a construção de uma escola inclusiva e criativa.

Específico:

- Realizar um estudo teórico-bibliográfico acerca de práticas pedagógicas integradoras e criativas

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-900
UF: AL Município: MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 3.183.061

fundamentadas na complexidade e na transdisciplinaridade;

- Explorar o planejamento a implementação e a execução de um curso de formação continuada para professores/as da educação básica, fundamentado na complexidade e na transdisciplinaridade, voltado para o desenvolvimento de práticas integradoras e criativas.
- Avaliar as práticas pedagógicas integradoras desenvolvidas pelos professores/as no curso de formação continuada à luz da teoria da complexidade e da transdisciplinaridade;
- Analisar as narrativas das vivências dos professores acerca do desenvolvimento e da implementação de práticas pedagógicas integradoras e criativas através do curso de formação continuada, nas escolas onde exercem seu fazer profissional.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS:

Os incômodos e possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental podem ser: cansaço ou aborrecimento diante do preenchimento do questionário, incompreensão ou indisposição ao responder as questões do instrumento, desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento como inibição, durante as gravações de áudio e registros fotográficos, alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias frente a abordagem da temática investigada. Nesses ou em outros casos os pesquisadores atendendo a resolução 466/2012 CNS irão ponderar entre os riscos e os benefícios, tanto conhecidos como em potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se em resguardar os sujeitos ao máximo, minimizando os possíveis danos e riscos. Assim, procurarão dissolver esses incômodos, através de esclarecimentos a respeito da importância da pesquisa e de intervenções técnicas do psicólogo, pesquisador. Com o objetivo de minimizar os riscos da pesquisa o pesquisador proporcionará o acesso aos resultados individuais e coletivos aos sujeitos da pesquisa, irá garantir um local reservado e liberdade para não responder a questões constrangedoras, assegurar que os pesquisadores sejam habilitados ao método de coleta dos dados, estarão atentos aos sinais verbais e não verbais de desconforto, promoveram a garantia da não violação e a integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras), assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico – financeiro.

BENEFÍCIOS:

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 3.183.081

Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa são o incentivar a produção de pesquisa dentro do Estado de Alagoas e poder contribuir através de estratégias de investigação e Pesquisa-Ação sobre as Prática de Aprendizagem Integradoras e Inovadoras na Educação Inclusiva, formação de professores e políticas públicas dentro dos novos paradigmas da educação. Promover a redução dos riscos de violência em seus vários aspectos, além da conscientização sobre a necessidade de autoconhecimento dos professores e consciência de interdependência entre todos. Outro aspectos diz respeito a colaboração e o impacto emocional vivenciado por todos os sujeitos de maneira multidimensional e multirreferencial produzindo, deste modo, a integração do indivíduo consigo, com o outro e com a natureza, quiçá, proporcionando a inclusão, possibilitando aos sujeitos sentirem-se parte do todo. Consolidação da linha de investigação propostas, a partir dos resultados e dos impactos sociais esperados, acerca da perspectiva de Práticas de Aprendizagem Integradoras no contexto da escola. Promoção da ciência, da tecnologia e da inovação nas diferentes áreas de conhecimentos por meio das linhas de pesquisa em prol da educação do Estado de Alagoas; Fomentar diálogos e reflexões sobre práticas de aprendizagem integradora e os novos paradigmas e pensamentos complexo, ecossistêmica e transdisciplinar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Do ponto de vista dos procedimentos éticos, o projeto se encontra bem documentado e adequadamente explícitos os seus termos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Documentos examinados para este parecer:

Projeto;

Informações básicas;

Folha de rosto;

TCLE;

Declaração de publicização;

Cronograma;

Declaração do local da pesquisa;

Termo de autorização para gravação de voz;

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A - C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 3.183.061

Recomendações:

No documento Projeto:

a) No Cronograma, consta que a coleta de dados da pesquisa ocorrerá a partir do "mês 13" (em um total de 24 meses), sem identificação do ano. Solicitamos pôr, no quadro, o ano (biênio).

Observação: nos documentos "Informações Básicas" e "TCLE" está correto, porém, neles consta, apenas, o ano de 2019 (ao invés do biênio). Solicitamos corrigir no Projeto, unificando segundo os demais documentos.

b) Em Riscos, nesse mesmo documento, na primeira linha do texto a questão pronominal aponta como INFORMAÇÃO AO PARTICIPANTE DA PESQUISA (típico do TCLE). Solicitamos ajustar o texto para a forma de projeto;

c) Em Orçamento, informar, imediatamente após o quadro, quem custeará a pesquisa (no TCLE está ok);

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O protocolo se encontra de conformidade com as exigências das Resoluções 466/2012 e 510/2016. Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Protocolo Aprovado

Prezado (a) Pesquisador (a), lembre-se que, segundo a Res. CNS 466/12 e sua complementar 510/2016:

O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado e deve receber cópia do TCLE, na íntegra, por ele assinado, a não ser em estudo com autorização de declínio;

V.S.^a deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade por este CEP, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata;

O CEP deve ser imediatamente informado de todos os fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É responsabilidade do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas a evento

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A - C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-900
UF: AL Município: MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS**



Continuação do Parecer: 3.183.061

adverso ocorrido e enviar notificação a este CEP e, em casos pertinentes, à ANVISA;
Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial;
Seus relatórios parciais e final devem ser apresentados a este CEP, inicialmente após o prazo determinado no seu cronograma e ao término do estudo. A falta de envio de, pelo menos, o relatório final da pesquisa implicará em não recebimento de um próximo protocolo de pesquisa de vossa autoria.
O cronograma previsto para a pesquisa será executado caso o projeto seja APROVADO pelo Sistema CEP/CONEP, conforme Carta Circular nº. 061/2012/CONEP/CNS/GB/MS (Brasília-DF, 04 de maio de 2012).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1062002.pdf	31/01/2019 00:45:30		Aceito
Outros	declaracaosolelua.pdf	31/01/2019 00:44:34	Adalberto Duarte Pereira Filho	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoVersaofinal.pdf	31/01/2019 00:32:56	Adalberto Duarte Pereira Filho	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	31/01/2019 00:25:14	Adalberto Duarte Pereira Filho	Aceito
Outros	usodemagem.pdf	31/01/2019 00:22:37	Adalberto Duarte Pereira Filho	Aceito
Outros	VADECRIE.pdf	31/01/2019 00:21:45	Adalberto Duarte Pereira Filho	Aceito
Outros	Declaracaopublicizacao.pdf	31/01/2019 00:21:10	Adalberto Duarte Pereira Filho	Aceito
Outros	gravacao.pdf	31/01/2019 00:20:43	Adalberto Duarte Pereira Filho	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE2019.pdf	31/01/2019 00:19:57	Adalberto Duarte Pereira Filho	Aceito

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-900
UF: AL Município: MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 3.183.061

Folha de Rosto	Folhaderostoassinada.pdf	31/01/2019 00:18:33	Adalberto Duarte Pereira Filho	Aceito
----------------	--------------------------	------------------------	-----------------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACEIO, 06 de Março de 2019

Assinado por:
Luciana Santana
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** comitedeeticaufal@gmail.com