

“DIVERSIDADE CULTURAL E CRIATIVIDADE”: debatendo seu espaço no currículo

“CULTURAL DIVERSITY AND CREATIVITY”: debating its space in curriculum

Maria Vitória Maia¹

Edson Miyata²

Resumo: Motivado pela proximidade dos 20 anos da promulgação da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural da UNESCO, o objetivo do presente trabalho foi apontar caminhos para fortalecer a promoção da diversidade por meio da valorização da criatividade, tendo o debate curricular como nosso eixo. Essa ênfase temática advém do terceiro princípio da Declaração, intitulada “Diversidade e Criatividade”. Ressaltamos a força deste princípio para se pensar as complexas formações e relações sociais que se desenham na contemporaneidade, assim como sua potência para dialogar com a criatividade e desafiar estereótipos e preconceitos. Fundamentamos nosso pensamento a partir dos aportes de estudos da diversidade cultural, da criatividade e do currículo. Defendemos o fortalecimento do debate sobre uma educação cada vez mais vocacionada para acolher a diversidade cultural por meio de práticas educacionais criativas, assim como projetos curriculares que as apoiem e legitimem. Finalizamos com reflexões sobre a necessidade de se ampliar os estudos sobre essa questão, assim como sinalizamos o protagonismo da educação e de seus atores para propiciar avanços reais nesse campo.

Palavras-chave: Diversidade cultural. Criatividade. Currículo. UNESCO.

Abstract: This study was prompted by the proximity of the 20th anniversary of UNESCO's Universal Declaration on Cultural Diversity promulgation. Our aim was to point out ways to strengthen the promotion of diversity through the valorization of creativity, by debating on the curriculum. This thematic emphasis comes from the third principle of this Declaration, entitled "Diversity and Creativity". We underline the strength of this principle to think about the complex social formations and relations that are present in contemporary times, as well as their power to dialogue with creativity and to challenge stereotype and prejudice. Our thoughts are based on the contributions of studies on cultural diversity, creativity and the curriculum. We defend the strengthening of the debate on an education that are increasingly focused on welcoming cultural diversity through creative educational practices, as well as curricular projects that support and legitimize them. We concluded with reflections on the need to expand studies on this issue, as well as pointing out the role of education and its actors to provide real advances in this field.

Keywords: Cultural diversity. Creativity. Curriculum. UNESCO.

Resumen: Motivado por la proximidad de los 20 años de la promulgación de la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural de la UNESCO, el objetivo del presente trabajo fue señalar formas de fortalecer la promoción de la diversidad valorando la creatividad, con el debate curricular como eje. Este énfasis temático proviene del tercer principio de la Declaración, titulado “Diversidad y creatividad”. Destacamos la fuerza de este principio para pensar en las complejas formaciones y relaciones sociales que se dibujan en la época contemporánea, así como su poder para dialogar con la creatividad y desafiar estereotipos y prejuicios. Basamos nuestro pensamiento en las contribuciones de los estudios sobre diversidad cultural, creatividad y currículo. Defendemos el fortalecimiento del debate sobre una educación cada vez más enfocada a acoger la diversidad cultural a través de prácticas educativas creativas, así como proyectos curriculares que las apoyen y legitimem. Concluimos con reflexiones sobre la necesidad de ampliar los estudios sobre este tema, así como señalar el papel de la educación y sus actores para brindar avances reales en este campo.

Palavras clave: Diversidad cultural. Creatividad. Currículum. UNESCO.

¹ Doutora em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e professora Associada da Universidade Federal do Rio de Janeiro em Psicologia da Educação. E-mail: mvtoriamaia@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9697-8243>.

² Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, pesquisador-tecnologista em Metrologia e Qualidade do Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia e professor dos cursos de MBA e de graduação da Universidade Estácio de Sá. E-mail: seitimiyata@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8552-1048>.

1 CONTEXTUALIZANDO

Aprovada em novembro de 2001 durante a Conferência Geral da UNESCO, realizada em Paris (SILVA, R. M. D., 2015; SANTOS E BRANDÃO, 2018), a *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural* da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é um importante avanço no processo de construção de um “diálogo renovado entre as culturas e as civilizações” (UNESCO, 2001, p. 1). Entre as premissas defendidas nesse documento, destaca-se a compreensão de que “o respeito pela diversidade das culturas, a tolerância, o diálogo e a cooperação, num clima de confiança e de entendimento mútuos, estão entre as melhores garantias da paz e da segurança internacionais” (UNESCO, 2001, p. 1).

Essa Declaração aponta aspectos que têm alimentado debates e ações voltadas à promoção de uma sociedade mais plural, mais solidária e mais integrada. Podemos salientar, por exemplo, a visão de que a diversidade cultural “é uma das origens do desenvolvimento, entendido não apenas em termos de crescimento econômico, mas também como meio de acesso a uma existência intelectual, afetiva, moral e espiritual satisfatória” (UNESCO, p. 3). Percebemos que a diversidade cultural é apreendida como fator que promove o bem-estar e a coexistência mais pacífica entre os diferentes agrupamentos civilizatórios, estando salvaguardadas suas singularidades e seus patrimônios culturais.

Composta por quatro grandes princípios e doze artigos, a *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural* inicia seu texto explicando de qual conceito de cultura está se partindo:

[...] a cultura deve ser considerada como o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as formas de viver em comunidade, os sistemas de valores, as tradições e as crenças [...] (UNESCO, 2001, p. 1)

Adiante, o documento reconhece a cultura como centralizadora dos debates atuais sobre “a identidade, a coesão social e o desenvolvimento de uma economia fundada no saber” (UNESCO, 2001, p. 1) e declara sua aspiração a “uma maior solidariedade fundada no reconhecimento da diversidade cultural, na consciência da unidade do gênero humano e no desenvolvimento dos intercâmbios culturais” (UNESCO, 2001, p. 1).

Essa Declaração se introduz em cenário, ao mesmo tempo, desafiador e propício para o tema da diversidade cultural. Desafiador porque “processos de colonização e políticas contemporâneas que ainda se imbuem dessas perspectivas colonialistas operam em termos de controle e negação do pluralismo” (IVENICKI, 2020, p. 34), sinalizando a persistência de narrativas hegemônicas/colonialistas que se colocam como barreira à diversidade. Propício porque temos experienciado ações que vão ao encontro da diversidade e de suas decorrências. Ivenicki (2018), por exemplo, aponta o caso brasileiro no qual foram implementadas “políticas de ações afirmativas, como a das cotas para negros para o ingresso nas universidades públicas, assim como a dos princípios norteadores de uma educação no horizonte da diversidade cultural” (IVENICKI, 2018, p. 1152).

Os termos dessa Declaração se mostram amparados nas lógicas da tolerância e da pacificação global, ambas fundadas na valorização da pluralidade. Azevedo e André (2020) vão além e propõem reflexão sobre o papel da diversidade cultural na educação. Para as autoras, é preciso entender a diversidade cultural como um sistema de crenças e regras diferenciadas que estão presentes na forma que se compreende e se age com relação a “gênero, sexualidade, etnia, religião, classes sociais, necessidades especiais e até mesmo as diferenças físicas que se fazem presentes no cotidiano escolar” (AZEVEDO; ANDRÉ, 2020, p. 35). Desse modo, a escola e o currículo são chamados ao debate e às ações direcionadas ao tema da diversidade cultural. Voltaremos a essa questão no decorrer do nosso trabalho.

Hoje, com a década de 2010 prestes a se encerrar, observa-se o crescente fortalecimento de matizes políticos que flertam com o racismo, a homofobia e o fundamentalismo religioso, ameaçando nossas recentes conquistas sociais e culturais (CASALI, 2018). Temos, portanto, o recrudescimento de manifestações contrárias ao que se defende na *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*. Esse fenômeno é carregado de especial simbolismo se considerarmos que estamos a menos de um ano de se comemorar a promulgação desse documento. Temos, aqui, um desencontro. De um lado, um documento

que fundou as bases para um movimento global de proteção e valorização da diversidade cultural. Em oposição, outro movimento que, nas últimas décadas, tende a esvaziar os direitos humanos (CASALI, 2018) e, por extensão, põe em xeque o princípio da diversidade cultural.

O presente artigo, em consonância com a chamada para o *Dossiê ABdC: Pesquisa em Currículo e Diferença*, partirá do contexto aqui apresentado para focalizar no tema da diversidade cultural, tendo como recorte o princípio “Diversidade Cultural e Criatividade”. Este é o terceiro dos quatro princípios defendidos na *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*. Motivados por essa ênfase na relação entre diversidade cultural e criatividade, o objetivo do presente trabalho foi apontar caminhos para fortalecer o debate, no campo do currículo, sobre a promoção da diversidade por meio da valorização da criatividade.

Para cumprir esse objetivo, a sequência lógica do nosso trabalho se organizou nas seguintes quatro seções: “Diversidade Cultural e Criatividade” – o princípio da UNESCO; Abraçar a diversidade para pensar criativamente; Desafios da diversidade no currículo; Integrando diversidade e criatividade no currículo; É possível concluir? Convidamos, pois, para a leitura e apreciação crítica do texto que aqui se apresenta.

2 “DIVERSIDADE CULTURAL E CRIATIVIDADE” – o princípio da unesco

Conforme explicamos, a *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural* da UNESCO é composta por quatro grandes princípios. São eles:

- Identidade, Diversidade e Pluralismo;
- Diversidade Cultural e Direitos Humanos;
- Diversidade Cultural e Criatividade;
- Diversidade Cultural e Solidariedade Internacional.

Cada princípio é composto por três artigos, somando-se doze artigos no total. O primeiro princípio, “Identidade, Diversidade e Pluralismo”, ressalta o papel da cultura e da diversidade cultural para a humanidade, a fim de propiciar “interação harmoniosa e a vontade de viver em conjunto de pessoas e grupos com identidades culturais plurais, variadas e dinâmicas” (UNESCO, 2001, p. 3). O segundo princípio, “Diversidade Cultural e Direitos Humanos”, destaca o direito de expressão na língua desejada, o direito à educação que respeite identidades culturais e a livre circulação de ideias. O quarto princípio, “Diversidade Cultural e Solidariedade Internacional”, encerra a Declaração enfatizando a necessidade de uma mobilização global a fim de “permitir que todos os países, em particular os países em vias de desenvolvimento e os países em transição, estabeleçam indústrias culturais viáveis e competitivas nos planos nacional e internacional” (UNESCO, 2001, p. 4).

Nossa atenção está focalizada no terceiro princípio denominado “Diversidade Cultural e Criatividade”, dialogando diretamente com a proposta do nosso trabalho. Analisaremos cada um dos três artigos que compõem esse princípio, quais sejam, os Artigos 7º, 8º e 9º.

No Artigo 7º, duas ideias se destacam: i) as tradições culturais se desenvolvem plenamente se estiverem em contato com outras culturas; ii) o patrimônio cultural, em sua diversidade, deve fomentar a criatividade por meio do diálogo entre as diferentes culturas. Podemos observar que esse artigo enfatiza a aproximação das diferentes culturas como forma de promover hibridizações e de atenuar estranhamentos. Ao mesmo tempo, inferimos que o uso do termo *tradições* aponta para o respeito às singularidades e às subjetividades de cada cultura.

O Artigo 8º dá relevo para a “diversidade da oferta criativa, ao justo reconhecimento dos direitos dos autores e artistas, bem como ao caráter específico dos bens e serviços culturais” (UNESCO, 2001, p. 4). Esse mesmo artigo observa, ainda, que bens e serviços culturais “são portadores de identidade, de valores e de sentido” (UNESCO, 2001, p. 4). Aqui, nota-se a perspectiva da cultura como produtora de bens e serviços. Inferimos que esse artigo possa ter se referenciado em manifestações como, por exemplo, música, produções audiovisuais, artes plásticas, literatura, dança e fotografia. Estas são representações culturais que exprimem o complexo arcabouço simbólico, estético e ideológico de um

agrupamento social, cuja produção depende, diretamente, do ato criativo.

Por fim, o Artigo 9º ressalta a responsabilidade do Estado para implementar políticas culturais que propiciem a livre circulação de obras e de ideias, promovendo “a produção e a difusão de bens e serviços culturais diversificados, através de indústrias culturais que disponham de meios para se desenvolverem aos níveis local e mundial” (UNESCO, 2001, p. 4). Aqui, percebemos que o texto salienta o papel do poder público no fomento à oferta diversificada de artefatos culturais, em suas múltiplas manifestações de forma e de conteúdo. Novamente, essas multiplicidade e diversidade dependem da criatividade, assim como a alimentam.

Os três artigos que compõem o princípio “Diversidade Cultural e Criatividade” parecem convergir no seguinte ponto: é por meio do apoio às manifestações culturais plurais que a criatividade será fortalecida, ensejando bens e serviços culturais que propiciarão o “diálogo entre as culturas” (UNESCO, 2001, p. 4) defendido na Declaração. Estudos realizados por Vezzali et al. (2016) e Li et al. (2015) mostraram que ambientes receptivos à diversidade cultural contribuem positivamente para a manifestação do pensamento criativo. Uma das explicações é a de que “membros de grupos culturalmente diversos precisam aprender uns com outros, o que, por sua vez, pode promover suas criatividades individuais” (LI et al., 2015, p. 175). Consideremos, ainda, que vivemos em um mundo em crescente mobilidade social e migratória, criando ambientes cada vez mais diversos culturalmente (VEZZALI et al., 2016).

Propomos, pois, a interpretação de que a partilha de tempo, espaço e situações com sujeitos culturalmente diversos propicia conexões que mitigam resistências e desafiam preconceitos. Esse olhar *para o outro e sobre o outro* descortina experiências e sentidos que ampliam nossos horizontes de pensamento e de perspectivas sobre o mundo. Formamos o cenário ideal para a manifestação do pensamento criativo, por meio da ampliação do repertório de referências e experiências que serão usadas como matéria-prima da criatividade. Aproveitamos para resgatar, aqui, o seguinte pensamento de Guilford (1950), um importante precursor das pesquisas sobre criatividade: “Nenhuma pessoa criativa pode ser bem sucedida sem experiências prévias; ela não cria no vazio nem com o vazio” (GUILFORD, 1950). Poderá a diversidade cultural representar o preenchimento de um vazio do suposto sujeito pouco afeito com a pluralidade que o cerca?

Ao defender o par diversidade-criatividade, a *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*, do alto de seus quase vinte anos, dialoga estreitamente com fenômenos sociopolíticos atuais que põem à prova nossas aberturas e prontidão para esse tema. Voltaremos nossa atenção para o campo educacional. Para ilustrar nosso pensamento, recorreremos a Dias e Neto (2019) que relatam a seguinte observação realizada em recente estudo com alunos imigrantes de origem boliviana, tendo como *locus* uma escola pública do município de São Paulo:

No espaço social escolar, os bolivianos/descendentes não tinham lugar. Encolhiam-se em lugares pouco frequentados pelos não bolivianos, embaixo da escada, nos bancos contíguos aos lavatórios ou na quadra esportiva desativada e descoberta, isolados da maioria, talvez na tentativa de se preservarem, resguardarem raízes e tradições, ou porque se sentiam “pessoas descoladas” e não encontravam um ambiente comum, próprio e legítimo. De uma ou de outra forma, estavam em busca de reconhecimento. (DIAS; NETO, 2019, p. 61)

Outro recente trabalho, conduzido por Eying et al. (2018), também pode revelar a premência do debate sobre diversidade nas escolas. Esse estudo investigou o significado de religião e religiosidade entre alunos e professores de quatro escolas da Educação Básica. Entre os achados da pesquisa, os autores apontaram que todas as escolas apresentaram “experiências religiosas que disputam espaço e tempo no currículo, tanto individualmente quanto por grupos que reivindicam espaços para suas fés” (EYNG et al., 2018, p. 387). Também foi observada manifestação de preconceito contra a religião alheia; por outro lado, o mesmo estudo apontou manifestação de curiosidade com religiões diferentes (EYNG et al., 2018).

Ivenicki (2018) também sinaliza a centralidade do debate sobre multiculturalismo³ e diversidade cultural na contemporaneidade. Podemos notar avanços que vêm acompanhados de recuos e resistências, em maior ou menor grau. Como ilustração, a autora cita o seguinte acontecimento ocorrido no Reino Unido e que repercutiu internacionalmente:

O fato de que um muçulmano foi eleito para assumir a prefeitura de Londres (Sadiq Khan, filho de pais paquistaneses, que emigraram para o Reino Unido e que venceu as eleições para a prefeitura de Londres em 2016) motivou, recentemente, reportagens de enaltecimento do pluralismo, em um contexto de acirramento de fenômenos, como a islamofobia e o antissemitismo, dentre outros, particularmente no contexto europeu, assolado por ataques terroristas e por visões deturpadas dos efeitos das imigrações e da presença crescente de refugiados em seus territórios. (IVENICKI, 2018, p. 1152)

Observamos a força do princípio da “Diversidade Cultural e Criatividade” para pensar as complexas formações e relações sociais que se desenham hoje. Pretendemos, agora, voltar nosso olhar para a educação, a escola e o currículo. A respeito da diversidade cultural, Azevedo e André (2020) a consideram um tema ainda desafiador para a educação. De acordo com as autoras,

(...) deve haver um maior investimento na formação dos profissionais da educação com o objetivo de tentar minimizar a fragilidade, a limitação e as dificuldades que as instituições de ensino têm demonstrado quanto ao acolhimento da diversidade e a promoção da garantia de iguais condições de acesso e permanência de todos à educação, adotando políticas e práticas pedagógicas multiculturais e inclusivas. (AZEVEDO; ANDRÉ, 2020, p. 38)

Falar de criatividade na educação também implica desafios. Na visão de Alencar et al. (2015), a escola lida, de forma frequente, com alunos pouco motivados que apresentam dificuldade de concentração. As autoras apontam como explicação a “ênfase na reprodução e repetição de conteúdos, limitadas oportunidades para expressão de ideias e supressão da autonomia discente” (ALENCAR et al., 2015, p. 105). Adiante, também se ressalta a atenção reduzida para o desenvolvimento da criatividade no ambiente educacional, atribuída a fatores como conformismo, resistência a mudanças e ausência dos estudos sobre criatividade nos programas de formação de professores.

Feitas essas considerações ensejadas pelo princípio da “Diversidade Cultural e Criatividade”, na próxima seção será aprofundada a relação entre esses dois conceitos, apoiada por estudos que se dedicaram a essa questão. Nossa tentativa será de expor reflexões e evidências que sustentem a potência do par diversidade-criatividade para a educação.

3 ABRAÇAR A DIVERSIDADE PARA PENSAR CRIATIVAMENTE

Pensar criativamente é acreditar que o pensamento se inicia a partir de uma questão, de algo que a nossa matriz cognitiva e afetiva não consegue responder com segurança ou automaticamente. Surge, assim, a questão que move o início do pensamento. Quando podemos responder à questão, nosso pensamento não é mais desafiado para traçar novas estratégias ou novos caminhos para dar uma resposta original e genuína. Saber responder nos desafia menos a repensar o mundo e as coisas que nos cercam (FREUD, 1987). O processo de pensamento se inicia sempre que há uma diferença entre o que é percebido e o traço de memória da impressão anterior. Assim, quando a diferença desaparece, o pensamento não continua e quando a diferença está ausente, o pensamento não se inicia.

Duas autoras importantes da área da Psicopedagogia, Sara Paín (2009) e Alícia Fernández (2001a,

³ Para o presente artigo, não focalizaremos nem debateremos o conceito de multiculturalismo. Por outro lado, pensamos ser pertinente explicar esse conceito de acordo com o seguinte pensamento de Ivenicki (2020): “(...) o multiculturalismo valoriza a pluralidade de identidades individuais (de todos os sujeitos), coletivas (agrupadas em torno de marcadores-mestre, tais como raça e etnia) e institucionais (representando o clima institucional, sendo importante que se constituam como espaços democráticos de valorização da diversidade).” (IVENICKI, 2020, p. 33)

2001b), dedicaram sua obra também para as questões da diversidade em sala de aula e se propuseram, igualmente, a estudar a autoria do pensamento. Para as autoras, ser autor do pensamento pede a qualquer sujeito que suporte frustração, que aprenda com o erro, que saiba lidar com a complexidade do pensar e do agir e que tenha aprendido com o brincar.

Para fazer com que a autoria de pensamento aconteça, devemos nos responsabilizar por essa autoria. Deve haver o reconhecimento da atividade de pensamento e a necessária conexão deste com os limites da realidade. Estes, por sua vez, delimitam o espaço em que pensar torna-se necessário e possível de acontecer. O autor produz um lugar de interpretação entre outros. O sujeito só se faz autor se o que produz for interpretável; ele inscreve sua formulação no interdiscurso, na história do seu dizer. O sujeito assume posição de autor e de representação nesse lugar se produzir um fato interpretativo. Aquele que só repete (exercício mnêmico) não consegue se assumir autor (ORLANDI, 1990).

Pensar, portanto, implica transformação. É, também, transformar os limites impostos pelo real em algo passível de habitar o terreno das possibilidades. Assim, a autoria de pensamento supõe a diferenciação entre o nós e o mundo. Quando há um obstáculo que não seja real, mas subjetivo, ocorre o que Fernández (2001a) denomina de pensamento não pensável. Nas palavras da autora, “um não pensável estabelece-se a partir de um quantum importante de angústia que pode cobrir, tapar, bloquear, inibir ou perturbar o desejo de conhecer” (FERNÁNDEZ, 2001a, p. 98). Será a partir da malha teórica até aqui apresentada que definiremos o que é pensar criativamente para, depois, dialogarmos com o conceito de diversidade no contexto educacional.

Pensar criativamente parte da ideia de que existe no ser humano uma potencialidade de criar seu próprio espaço interno de interpretações possíveis. Partindo do arcabouço teórico de Winnicott (1975) e de Ostrower (2012), defendemos que a criatividade possibilita o surgir de soluções, de possibilidades de se pensar um mundo que não necessariamente existe. Vejamos como Ostrower (2012) constrói seu pensamento: “Nessa integração que se dá de potencialidades individuais com possibilidades culturais, a criatividade seria então senão a própria sensibilidade. O criativo do homem se daria ao nível do sensível” (OSTROWER, 2012, p. 17). A autora acrescenta que o sujeito converte sensibilidade em criatividade por meio de uma atividade social que lhe seja significativa. Nesse pensamento, qualquer atividade poderia se tornar criativa. Por outro lado, se esta não for significativa, a sensibilidade não é estimulada e a criatividade dificilmente emergirá.

Seria a diversidade uma forma de dar significado e estímulo para o pensamento criativo? Essa questão, com suas devidas variações, tem sido explorada em trabalhos de autores como Gocłowska e Crisp (2013), Li et al. (2015), Çelik, Storme e Forthmann (2016), Vezzali et al. (2016) e Gocłowska, Damian e Mor (2018). Um dos temas abordados nessas pesquisas foi a influência do preconceito sobre a criatividade. Em uma pesquisa realizada com jovens estudantes de graduação, Gocłowska e Crisp (2013) observaram que iniciativas focalizadas na redução de preconceitos ajudam a aprimorar a performance criativa do sujeito. Ações como aumento de cotas para grupos minoritários ou exposição a estímulos não estereotipados promoveram um ambiente mais diversificado culturalmente. Nessa perspectiva, o combate à estereotipia destacou-se ao propiciar geração de novas ideias e ocorrência de pensamento mais flexível.

Li et al. (2015) pesquisaram o par diversidade-criatividade no mundo do trabalho. Apesar de o campo não ser educacional, acreditamos que os resultados deste trabalho trazem contribuições relevantes no âmbito da nossa proposta. Os autores sinalizam a importância da relação entre criatividade, diversidade e inclusão, indicando que quanto mais inclusivo e diversificado for o ambiente de trabalho, maior será o compartilhamento de informações. Essa combinação de fatores atua como estímulo à criatividade, pois sujeitos pertencentes a equipes culturalmente diversas precisam aprender uns com os outros. Será por meio das diferenças que novas conexões afetivas e cognitivas serão criadas. Como conclusão, esse trabalho indica que “o clima inclusivo de equipe desempenha papel fundamental para ajudar equipes culturalmente diversas, assim como seus membros, em fomentar os potenciais benefícios criativos da diversidade” (LI et al., 2015, p. 175). Inferimos, portanto, que esse achado pode ser aplicado no contexto educacional, considerando que as escolas também lidam com comunidades cada vez mais heterogêneas.

O trabalho de Çelik, Storme e Forthmann (2016) dedicou-se a estudar o tema sob outro ângulo. Aqui, os autores se concentraram na relação diversidade-criatividade por meio da influência dos conflitos de valores e de estilo de vida que o sujeito experiencia em seu cotidiano. Os autores indicam que essa pesquisa levou à seguinte observação: quanto maior a exposição do sujeito a esses conflitos e consequentes negociações delas advindas, maiores serão suas fluência e singularidade de ideias em atividades que requeiram pensamento divergente. A explicação está no fato de que esse sujeito é frequentemente desafiado a defender seu posicionamento e sua visão de mundo. Ao ser confrontado, os constantes desafios da negociação e da defesa podem causar desequilíbrio e mudanças em padrões conceituais. Na negociação de conflitos somos obrigados a enxergar o outro e o plural, pois será no encontro das diferentes culturas e das diferentes visões de mundo que as relações são tensionadas, propiciando descobertas de si e do outro que abrem espaço para o novo (DIAS; NETO, 2019). É nesse espaço de choque que a criatividade encontrará espaço para emergir, pois a pressão social da integração de culturas pode fomentar nossa abertura ao pensamento complexo e criativo (ÇELIK; STORME; FORTHMANN, 2016).

Voltando ao campo educacional, Vezzali et al. (2016) realizaram um estudo com alunos do Ensino Fundamental para testar as seguintes hipóteses: i) a diversidade em sala de aula promove a criatividade dos alunos; ii) observa-se maior grau de criatividade quando se prevalece um modelo mental de comunidade; iii) expor-se à diversidade não produz ideias originais se um modelo mental sectário estiver presente. Interpretamos, aqui, que a contribuição de maior relevância esteja na indicação de que os efeitos positivos da diversidade foram anulados quando houve prevalência de um modelo mental sectário entre os sujeitos da pesquisa. Em outras palavras,

um modelo mental sectário propiciou processos de diferenciação que são típicos de relações intergrupais, pelos quais os indivíduos favorecem membros do seu grupo em detrimento dos membros externos, apoiando-se mais nos estereótipos grupais e nos preconceitos pré-existentes. (VEZZALI et al., 2016, p. 155)

Os autores concluem que as ações educacionais podem se beneficiar de um ambiente culturalmente diverso, desde que os alunos estejam envolvidos em atividades que valorizem a cooperação entre pares de diferentes culturas e com a prevalência de um modelo mental de comunidade.

Direcionando atenção para os recursos pessoais de adaptação, Goćłowska, Damian e Mor (2018) partem desse conceito para analisar o quanto esses recursos contribuem para que experiências de diversidade sejam compreendidas, por um determinado sujeito, como desafiadores ou ameaçadores. Por recursos pessoais de adaptação, os autores apontam, como exemplos, a autossuficiência, a extroversão, as habilidades sociais e a inteligência. Quanto mais esses recursos estiverem disponíveis e forem operados, menos ameaçadores serão as experiências de diversidade, propiciando mais acomodação cognitiva e mais criatividade (GOĆŁOWSKA; DAMIAN; MOR, 2018). Por outro lado, os autores apontam que experiências de diversidade muito intensas ou que estejam além da capacidade daquele sujeito em lidar com elas são mais suscetíveis de se tornarem ameaçadoras. Sugere-se, nesse estudo, que é preciso estar atento ao maior ou menor grau de adaptabilidade do sujeito para avaliar se ele será mais ou menos beneficiado pela diversidade cultural, inclusive no contexto do pensamento criativo. Interpretamos que essas contribuições indicam uma linha de pensamento mais voltada para as questões individuais do sujeito, ao passo que os estudos anteriormente apontados partem de um contexto mais coletivo.

Pensamos que as contribuições apresentadas nessa seção indicam a relevância do par diversidade-criatividade tanto no contexto educacional – sendo esse o foco do nosso artigo – quanto no contexto geral da vida humana. Procuramos nos valer, também, das contribuições advindas desse segundo campo para salientar a complexidade e a abrangência do tema. Na próxima seção, voltaremos nossas lentes para o campo da educação e, especificamente, para o campo do currículo, entendendo como o tema da diversidade cultural tem sido desafiado nesse contexto.

4 DESAFIOS DA DIVERSIDADE NO CURRÍCULO

Abrimos essa seção explicando de qual perspectiva de currículo estamos partindo. Trazemos,

inicialmente, o entendimento de Silva, T. T. (2010) sobre as principais contribuições das visões crítica e pós-crítica do currículo. Para o autor, a primeira visão enfatiza o caráter de construção social do currículo, sendo um território de disputas que resulta na definição de disciplinas (ou matérias) organizadas hierarquicamente e cronologicamente. Os conhecimentos que fazem parte do currículo e de suas disciplinas são aqueles considerados válidos no decorrer dessas disputas. Já a visão pós-crítica avança no debate ao sinalizar que as disputas estão descentralizadas, espalhando-se por um tecido social mais complexo que vai além do Estado e do capital. Aqui, o conhecimento faz parte do poder, pois este é “ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade” (SILVA, T. T., 2010, p. 149). O autor também destaca que o currículo, independentemente da perspectiva da qual se partirá, é “texto, discurso, documento” e “é documento de identidade” (SILVA, T. T., 2010, p. 150).

Casali (2018) ratifica a qualidade do currículo como “experiência de formação institucionalmente condicionada” (CASALI, 2018, p. 566), sendo um conjunto de práticas que afetam todos os envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem por meio de conteúdos, de atividades, de vivências sociais, de subjetividades e de mediações tecnológicas. Para o autor, o objetivo do currículo é “a construção da autonomia dos sujeitos implicados, no mundo das suas subjetividades, sociabilidades, diferenças, culturas, trabalho e cidadania” (CASALI, 2018, p. 566). O autor também se apoia no pensamento de Sacristán (1998) sobre currículo, destacando-o como projeto seletivo multidimensionado que ocupa a instituição escolar, seu cotidiano e suas atividades. Sacristán aponta que

Esta perspectiva nos situa frente a um panorama adequado para analisar em toda sua complexidade a qualidade da aprendizagem pedagógica que ocorre nas escolas, porque se nutre dos conteúdos que compõem os currículos; mas a sua concretização qualitativa não é independente dos formatos que o currículo adota nem das condições nas quais se desenvolve. (SACRISTÁN, 1998, p. 34)

Compreendendo o currículo como espaço de disputas e, ainda, como referência precípua às perspectivas de formação e de ensino-aprendizagem a serem adotadas por uma instituição escolar, avançaremos para o debate sobre o lugar da diversidade no currículo. Essa questão tem sido abordada, com visões plurais, por autores como Eyng et al. (2018), Casali (2018), Azevedo e André (2020) e Ivenicki (2020; 2018). Procuramos, aqui, realçar suas principais contribuições de forma que um panorama sintético pudesse ser construído ao leitor.

A vinculação da diversidade cultural com os discursos mercadológico e meritocrático é apontada por Eyng et al. (2018) como importante desafio para que esse tema consiga se constituir em práticas sociais e curriculares efetivas. Por extensão, os autores realçam a presença de práticas conservadoras na educação, privilegiando ideais de homogeneização e hierarquização que dificultam o avanço real da diversidade cultural nas escolas. Nesse contexto, a escola se torna espaço-tempo para negociações de fronteiras culturais, considerando a presença de fenômenos como segregação, negação de direitos e silenciamento de vozes historicamente dominadas (EYNG et al., 2018).

A superação da visão romântica da diversidade é destacada por Casali (2018) como importante passo rumo à construção de um currículo verdadeiramente orientado a uma perspectiva mais solidária e colaborativa. Nessa crítica, o autor defende que a diversidade não é representada por “experiências e vivências espontaneamente harmônicas” (CASALI, 2018, p. 558), mas por um conjunto de esforços individuais e coletivos focalizados na superação de estereótipos, preconceitos e violências culturais. Ressalta-se, ainda, o recente esvaziamento dos direitos humanos – e, por consequência, da diversidade cultural – promovida por Estados burocráticos e de discurso liberal, assim como por Estados com fachada de democracia (CASALI, 2018). Inferimos, portanto, que nos encontramos em uma encruzilhada político-social pouco animadora para o tema em questão.

Azevedo e André (2020) salientam a relevância da formação dos professores no atual cenário educacional, sendo este marcado por transformações que acentuam o papel docente na promoção da diversidade cultural. Dessa forma, espera-se “minimizar a fragilidade, a limitação e as dificuldades que as instituições de ensino têm demonstrado quanto ao acolhimento da diversidade” (AZEVEDO E ANDRÉ, 2020, p. 38), a fim de propiciar condições de acesso mais igualitárias, redução da evasão escolar e adoção

de práticas mais inclusivas. No contexto do currículo, as autoras parecem concordar com a perspectiva, já apresentada nesta seção, de que se trata de um campo de disputas e de poder. Logo, são recomendadas questões que sejam caras a grupos sociais silenciados e massacrados, com especial atenção a seus direitos fundamentais e seus atos de resistência (AZEVEDO; ANDRÉ, 2020). Dando relevo ao pensamento de Silva, T. T. (2010), as autoras lembram que pensar currículo é problematizar como se seleciona conhecimento, isto é, “destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder” (SILVA, T. T., 2010, p. 16).

Encerramos a presente seção com as contribuições de Ivenicki (2020; 2018), cujo pensamento sublinha a “problematização de currículos baseados em perspectivas hegemônicas colonialistas, com o intuito de promover a valorização dos saberes nativos de grupos subalternizados” (IVENICKI, 2020, p. 34). A autora enfatiza a importância dessa problematização para propiciar a diversidade, o antirracismo e a equidade social, o que parece dialogar com a perspectiva de Casali (2018) de que estereótipos e preconceitos precisam ser superados para se alcançar um currículo que abrace, verdadeiramente, a diversidade cultural. Outro desafio apontado pela autora é ir além da concepção folclórica e de senso comum que reduz a diversidade cultural “à celebração de comidas típicas, festivais e valores de grupos oprimidos” (IVENICKI, 2018, p. 1154). Essa visão reducionista poderia reforçar tanto estereótipos quanto a noção de exótico que se atribui a essas manifestações culturais. O fortalecimento desse tipo de olhar perpetua a invisibilização dos preconceitos e das opressões vivenciadas por essas culturas, se resumidas nos âmbitos do folclórico e do exótico. Pensamos que essa forma de enxergar a diversidade seja uma forma de negar a individualidade dos seus sujeitos e de desumanizá-los por mecanismos sutis que perpetuam a lógica colonizadora.

Esperamos, na presente seção, ter apresentado uma tessitura de pensamentos e de contribuições que consigam contextualizar o leitor na relação entre diversidade e currículo, direcionando o foco nos desafios que essa relação tem produzido no campo da educação. Na próxima seção, debateremos contribuições teóricas e práticas que apontam para a promoção da diversidade por meio da valorização da criatividade, estimando o fortalecimento desse tema no campo do currículo.

5 INTEGRANDO DIVERSIDADE E CRIATIVIDADE NO CURRÍCULO

Se o tema da diversidade cultural implica desafios ao campo do currículo, situação semelhante se aplica ao tema da criatividade. Autoras como Alencar et al. (2015), Neves-Pereira e Branco (2015) e Muniz e Mitjans Martínez (2015) têm apontado questões brasileiras como a atenção limitada que a criatividade recebe na educação, a falta de domínio dos professores com relação ao tema e a existência de lacunas nas pesquisas sobre aprendizagem criativa. Se, por um lado, esses estudos apontam timidez na abordagem científica sobre criatividade e educação em nosso país, por outro lado compreendemos que exista terreno fértil para acalorar e incentivar esse debate nos diversos espaços escolares. Logo, pretendemos apontar caminhos para que a diversidade cultural consiga ter efetivo espaço no currículo, sendo promovida por meio de ações criativas.

Antes de iniciar esse debate, pensamos ser importante elaborar novo quadro sintético das contribuições sobre as quais nos apoiamos, integrando diversidade cultural e criatividade. São aportes teóricos e práticos que ajudaram a fundamentar nossa linha de pensamento.

Partimos da importância de se envolver toda a comunidade escolar para que os temas da diversidade cultural e da criatividade sejam estudados, debatidos, incluídos no currículo e aplicados na forma de práticas educacionais. Mendes (2019) sinaliza a importância de haver engajamento da gestão escolar nesse processo, compreendendo sua articulação com a equipe da escola, o entorno, o poder público e seu comprometimento perante os alunos. O autor cita exemplos de ações criativas e inclusivas que conheceu em escolas situadas em diferentes cidades do país, conforme o relato abaixo:

Em Belo Horizonte (Minas Gerais), o professor de inglês soube driblar dificuldades de socialização de alguns adolescentes ao identificar a paixão de um deles por música e utilizar letras de sua banda preferida para o ensino da gramática. Em Cianorte (Paraná), os educadores criaram um amplo conjunto de ações voltadas à discussão de preconceito e *bullying* que contemplaram seis disciplinas e propiciaram aos alunos a oportunidade de

exercerem o papel de formadores de seus colegas. (MENDES, 2019, p. 33-34)

Brandão (2019) ressalta o contraste entre competição e cooperação, defendendo uma escola menos vocacionada ao pódio e mais aberta à solidariedade. O autor estende essa reflexão ao propor que a pedagogia seja repensada como espaço de circulação de saberes, de forma que sejamos desafiados a acolher o outro e com ele aprender. Adiante, ele salienta que saberes vindos de qualquer cultura não devem ser vistos como fonte de curiosidade, mas como fonte de originalidade. Em suas palavras, trata-se de “outras criações culturais de compreensão do humano, da vida e do mundo em que a vivemos, apenas diferentes, mas em nada desigualmente ‘menores’ do que o que culturas eruditas do Ocidente produziram” (BRANDÃO, 2019, p. 23). O autor acrescenta que a escola precisa “recriar o direito ao imprevisto, ao imprevisível, ao criativo, remando contra o pré-estabelecido, o previsto, o previsível” (BRANDÃO, 2019, p. 19).

Retornamos ao estudo de Vezzali et al. (2016) para dialogar com as contribuições acima. Esses autores também destacam a importância de valorizar o sentido de cooperação na escola, podendo se manifestar em atividades que estimulem a troca ativa de experiências e de saberes entre alunos de diferentes culturas. Para os autores, o pensamento criativo é estimulado na mesma medida em que os alunos são encorajados tanto a trabalhar solidariamente com outros indivíduos culturalmente diversos, quanto a desenvolver um modelo mental de comunidade. Logo, não basta expor o aluno a diferentes culturas; é preciso encorajá-lo a compreender a originalidade e a complexidade daqueles contextos culturais diversos. É na circulação desses saberes distintos que as hibridizações podem ser promovidas, propiciando olhares mais acolhedores, mais integradores e mais criativos.

A diversidade é posta debaixo do holofote em recente livro organizado por Maia e Vieira (2020), abordando temas pouco discutidos na formação docente e, conseqüentemente, na construção de saberes docentes e discentes. Esses trabalhos, desenvolvidos no âmbito do Grupo de Pesquisa Criar & Brincar: o lúdico no processo de ensino-aprendizagem - LUPEA, tratam e aprofundam questões como a representatividade de casais homoafetivos por meio de desenhos animados (PAULA; MAIA, 2020), a construção da masculinidades na Educação Infantil por meio de jogos (SILVA JUNIOR; IVENICKI; MAIA, 2020) e os desafios enfrentados por alunos/alunas trans no cotidiano escolar (SILVA JUNIOR; AGUIAR; MAIA 2020).

Observamos que as contribuições advindas desses trabalhos indicam a potência do tema da diversidade para o currículo. Ademais, interessa-nos destacar o vigor da criatividade como caminho facilitador e transformador. É preciso que esses múltiplos olhares sobre a vida e as diversas culturas que nos rodeiam tenham entrada assegurada no cotidiano escolar. O currículo, por sua vez, deve acolher a diversidade como tema educacional relevante e urgente. Um importante passo é abrir as portas para as diferentes comunidades que orbitam em torno da escola, chamadas de “territórios-do-entorno” por Brandão (2019). Para o autor, é preciso que a educação se volte mais a questões como economia solidária, voluntariado e ações sociais, por ele agrupados na forma de “novas modalidades de viver-a-vida” (BRANDÃO, 2019, p. 25).

Em tempos tão desafiadores como esse em que vivemos, inferimos que o frescor dessas novas perspectivas poderá trazer vitalidade ao currículo escolar, de forma que as visões plurais da diversidade sejam postas na linha de frente por meio de ações e intervenções criativas. Concordamos com Maia e Vieira (2020) sobre a importância de se promover a interseção entre justiça social e justiça curricular, de forma que consigamos construir um currículo no qual as experiências de todas as culturas sejam valorizadas. Estendemos esse debate focalizando o papel da criatividade como catalisadora desse processo, por meio de práticas educacionais que deem voz ativa ao aluno, abram caminho para o lúdico na educação, permitam o questionamento das representações do senso comum e, sobretudo, propiciem um ambiente mais acolhedor à diversidade e à pluralidade de saberes/experiências. Será na diversidade e na pluralidade que o pensamento criativo se alimentará, propiciando manifestações mais ricas e mais instigadoras.

Casali (2018) destaca que o currículo precisa ser compreendido “como oportunidade de experiência prática cultural formativa para a convivência pública intercultural da diversidade como exercício pleno dos direitos humanos e de cidadania” (CASALI, 2018, p. 567). É preciso ir além das referências que

trazemos da esfera privada (como família, por exemplo) para dialogar e conviver com outras visões de mundo. Por isso, o autor aponta o que ele chama de tarefas curriculares, quais sejam: i) acolher a diversidade, refutando preconceitos e discriminação; ii) processar a diversidade, tornando-a tema curricular transversal; iii) desenvolver as qualidades da diversidade; iv) potencializar o desenvolvimento das diferenças das subjetividades. Nesse sentido e concordando com Casali (2018), defendemos que estar aberto para o outro já é, por si, um ato criativo.

Finalizando as reflexões da presente seção, salientamos o pensamento de Inglis (2008) a respeito da importância da diversidade cultural no currículo. Para a autora, um currículo que jogue luz sobre esse tema amplia nossa compreensão sobre o largo espectro de práticas culturais que coexistem no cotidiano, nas artes e nas ciências. Ao aluno, propicia-se seu contato com diferentes perspectivas culturais que podem gerar soluções multifacetadas para demandas universais como alimentação, abrigo ou expressão criativa. Será por meio dessa compreensão ampliada que “estereótipos e preconceitos são desafiados e as condições para relações interculturais positivas são criadas” (INGLIS, 2008, p. 96). Estamos de acordo com esse pensamento que, por sua vez, parece sintetizar as contribuições e discussões até aqui apresentadas. Uma proposta curricular que tenha a diversidade cultural como eixo norteador poderá contribuir, com mais afinco, para a formação de alunos genuinamente abertos a experiências desprovidas de preconceitos e segregação. Corroboramos os estudos com os quais dialogamos, ratificando que alunos que acolhem a diversidade cultural tendem a expandir seu potencial criativo. Eles se abrem para perspectivas plurais que enriquecem suas referências, sua visão de mundo e suas proposições para os múltiplos desafios que nos cercam.

É POSSÍVEL CONCLUIR?

Acreditamos que as possíveis considerações finais deste artigo sejam mais uma abertura para novas reflexões diante de um tema vasto e tão presente no século XXI. A diversidade cultural é fonte e lastro para que haja uma criatividade real e plural e não somente um aprender do ser criativo a partir de um modelo hegemônico. Portanto, discordamos da concepção reducionista do aprender enquanto modo de se inserir nos espaços formais da educação e focalizado no cumprimento acrítico de um currículo oficial.

Resgatamos, aqui, a pesquisa feita por Silva, S. A. O. (2015) com um relato de campo que ilustra nosso posicionamento. Durante uma aula dedicada à temática dos 450 anos da cidade do Rio de Janeiro, realizada em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental Inicial, os alunos foram orientados a criar um chafariz de argila. A professora de Artes, responsável por essa aula, destruiu o primeiro chafariz que estava à sua frente, tão logo adentrou para observar os trabalhos. Em meio ao silêncio dos alunos, a professora afirmou que todos os chafarizes estavam errados, sendo necessário refazê-los seguindo o padrão por ela determinado. Foi esse padrão que moldou os chafarizes refeitos pelos alunos. De acordo com a autora, testemunhou-se a demolição do ato criativo, da imaginação e da autoria dos alunos. Este modelo de ensino, como observa Fernández (2001), é inimiga da criatividade, da autonomia e da diversidade, produzindo sujeitos incapazes de pensar por si, portanto engessados e egoicamente fragilizados.

Esse relato é uma tentativa de alertar o quanto nós, educadores, também somos responsáveis por fomentar a diversidade e a criatividade na escola. Por um lado, a inclusão e o fortalecimento desses temas, no âmbito do currículo, exigem disputas mais complexas; por outro, temos a potência da prática em sala de aula ao nosso alcance. Propomos que a comemoração dos vinte anos da promulgação da *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural* da UNESCO se constitua em retomada simbólica da luta pela diversidade na educação. Consideremos, ainda, a urgência do atual momento em que os marcos civilizatórios parecem estar sob ataque. De nossa parte, continuaremos a defender o par diversidade-criatividade por meio de nossas pesquisas e práticas educacionais. Sonhamos – sim, ousaremos sonhar – com um mundo de chafarizes múltiplos, coloridos, diversos e criativos.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice Maria Lima de Soriano; FLEITH, Denise de Souza; BORUCHOVITCH, Evely; BORGES, Clarissa Nogueira. *Criatividade no Ensino Fundamental: fatores inibidores e facilitadores segundo*

- gestores educacionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 31, n. 1, p. 105-114, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v31n1/0102-3772-ptp-31-01-0105.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2020.
- AZEVEDO, Samara Moço; ANDRÉ, Bianka Pires. Pedagogia e diversidade cultural: diretrizes para uma nova formação. *Laplage em Revista*, Sorocaba, v. 6, n. 1, p.34-46, fev. 2020. Disponível em: <https://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/718>. Acesso em: 28 jul. 2020.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Alguns passos no caminho de uma outra educação. In: FRANZIM, Raquel; LOVATO, Antonio Sagrado; BASSI, Flavio (Org.) *Criatividade – mudar a educação, transformar o mundo*. São Paulo: Ashoka/Instituto Alana, 2019, p. 18-27. E-book (171 p.). ISBN: 978-85-99848-32-6. Disponível em: <https://escolastransformadoras.com.br/materiais/criatividade-educacao-mundo/>. Acesso em: 27 jul. 2020.
- CASALI, Alípio. Direitos humanos e diversidade cultural: implicações curriculares. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 27, n. 65/2, p. 549-572, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/6883>. Acesso em: 27 jul. 2020.
- ÇELIK, Pinar; STORME, Martin; FORTHMANN, Boris. A new perspective on the link between multiculturalism and creativity: the relationship between core value diversity and divergent thinking. *Learning and Individual Differences*, v. 52, 188–196, 2016. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608016300127>. Acesso em: 27 jul. 2020.
- DIAS, Elaine Teresinha Dal Mas; NETO, João Clemente de Souza. Diversidade cultural no espaço escolar: implicações no ensino, na aprendizagem e nos processos de subjetivação. *EccoS Revista Científica*, São Paulo, n. 48, p. 51-70, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=12380>. Acesso em: 29 jul. 2020.
- EYNG, Ana Maria; MOTA, Glaucio Luiz; PINTO, Mônica Luiza Simião; SEHN, Cleumir. The right to diversity in the route of interculturality in the school curriculum. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.26, n. 99, p. 373-396, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v26n99/1809-4465-ensaio-S0104-40362018002601412.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2020.
- FERNÁNDEZ, Alicia. *O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento*. Porto Alegre: Artmed, 2001a.
- FERNÁNDEZ, Alicia. *Os idiomas do aprendente: análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2001b.
- FREUD, Sigmund. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1987.
- GOŁKOWSKA, Małgorzata; CRISP, Richard. On counter-stereotypes and creative cognition: when interventions for reducing prejudice can boost divergent thinking. *Thinking Skills and Creativity*, v. 8, 72–79, 2013. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S187118711200048X>. Acesso em: 27 jul. 2020.
- GOŁKOWSKA, Małgorzata; DAMIAN, Rodica Ioana; MOR, Shira. The diversifying experience model: taking a broader conceptual view of the multiculturalism–creativity link. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, v. 49, n. 2, p. 303–322, 2018. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022022116650258>. Acesso em: 27 jul. 2020.
- GUILFORD, Joy Paul. Creativity. *American Psychologist*, v. 5, n. 9, p. 444–454, 1950.
- INGLIS, Christine. *Planning for cultural diversity*. Paris: UNESCO, 2008. E-book (177 p.). ISBN: 978-92-803-1311-6. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000159778>. Acesso em: 30 jul. 2020.
- IVENICKI, Ana. Multiculturalismo e formação de professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 1151-1167, jul. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-

[40362018000301151&lng=pt&nrm=iso](http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/40362018000301151&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 28 jul. 2020.

IVENICKI, Ana. Perspectivas multiculturais para o currículo de formação docente antirracista. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S.l.], v. 12, n. 32, p. 30-45, mai. 2020. Disponível em: <https://www.abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/890>. Acesso em: 28 jul. 2020.

LI, Ci-Rong; LIN, Chen-Ju; TIEN, Yun-Hsiang; CHEN, Chien-Ming. A multilevel model of team cultural diversity and creativity: the role of climate for inclusion. *Journal of Creative Behavior*, v. 51, n. 2, p. 163-179, jun. 2015. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/jocb.93>. Acesso em: 27 jul. 2020.

MENDES, Rodrigo. Criatividade: potente catalisador para a inclusão escolar. In: FRANZIM, Raquel; LOVATO, Antonio Sagrado; BASSI, Flavio (Org.) *Criatividade – mudar a educação, transformar o mundo*. São Paulo: Ashoka/Instituto Alana, 2019, p. 28-35. E-book (171 p.). ISBN: 978-85-99848-32-6. Disponível em: <https://escolastransformadoras.com.br/materiais/criatividade-educacao-mundo/>. Acesso em: 27 jul. 2020.

MUNIZ, Luciana Soares; MITJÁNS MARTINEZ, Albertina. A expressão da criatividade na aprendizagem da leitura e da escrita: um estudo de caso. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 1039-1054, dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015000401039&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 jul. 2020.

NEVES-PEREIRA, Mônica Souza; BRANCO, Angela Uchoa. Criatividade na educação infantil: contribuições da psicologia cultural para a investigação de concepções e práticas de educadores. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 20, n. 3, p. 161-172, set. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2015000300161&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 jul. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*. Paris: UNESCO, 2001. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127160>. Acesso em: 27 jul. 2020.

ORLANDI, Eni. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1990.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 2012.

PAÍN, Sara. *Subjetividade e objetividade – relação entre desejo e conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 2009.

PAULA, Gislene C.; MAIA, Maria Vitória C. M. Reflexões sobre a representatividade de casais homoafetivos na animação *She-Ra* e as *Princesas do Poder*. In: MAIA, Maria Vitória Campos Mamede; VIEIRA, Camila Nagem. (Org.). *O processo criativo na prática docente volume 2*. 1ed. Rio de Janeiro: WAK EDITORA, 2020, v. 2, p. 135-147.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Marcio Antonio Raiol dos; BRANDÃO, Pedro Paulo Souza. Base Nacional Comum Curricular e currículo da Educação Física: qual o lugar da diversidade cultural? *Horizontes*, Itatiba, v. 36, n. 1, p. 105-118, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/593>. Acesso em: 30 jul. 2020.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. Educação, identidades e diversidades: uma análise da Declaração Universal sobre Diversidade Cultural. *Quaestio*, Sorocaba, v. 17, n. 2, p. 371-385, nov. 2015. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/2395>. Acesso em: 27 jul. 2020.

SILVA, Sthefane Alicia de Oliveira. *Diante dos meus olhos - um trator em forma de mãos: a autoria do pensamento sendo (des)criada – o relato de uma experiência*. 2015. 11 p. Trabalho Acadêmico (Artigo) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço; IVENICKI, Ana; MAIA, Maria Vitória C. M. *Homens por vir: reflexões sobre*

o processo de construção das masculinidades na Educação Infantil a partir de jogos e brincadeiras. In: MAIA, Maria Vitoria Campos Mamede; VIEIRA, Camila Nagem. (Org.). *O processo criativo na prática docente volume 2*. 1ed. Rio de Janeiro: WAK EDITORA, 2020, v. 2, p. 109-134.

SILVA JUNIOR, P. M.; AGUIAR, J.; MAIA, Maria Vitória C. M.. Por um cotidiano escolar transgressivo: quando corpos trans interrogam as práticas curriculares. In: MAIA, Maria Vitoria Campos Mamede; VIEIRA, Camila Nagem. (Org.). *O processo criativo na prática docente - volume 2*. 1ed. Rio de Janeiro: WAK EDITORA, 2020, v. 2, p. 149-182.

VEZZALI, Loris; GOŁOWSKA, Małgorzata; CRISP, Richard; STATHI, Sofia. On the relationship between cultural diversity and creativity in education: the moderating role of communal versus divisional mindset. *Thinking Skills and Creativity*, v. 21, p. 152-157, set. 2016. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1871187116300499?via%3Dihub>. Acesso em: 27 jul. 2020.

WINNICOTT, Donald. *O brincar & a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Recebido em: 14/08/2020

Aceito em: 08/10/2020

Publicado em: 11/12/2020