

**LUCILENA MARCONDES COELHO DE OLIVEIRA**

**EDUCAÇÃO INFANTIL E CRIATIVIDADE:  
PERSPECTIVA DE PROFESSORAS**

**CAMPINAS  
2006**

**LUCILENA MARCONDES COELHO DE OLIVEIRA**

**EDUCAÇÃO INFANTIL E CRIATIVIDADE:  
PERSPECTIVA DE PROFESSORAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, do Centro de Ciências da Vida da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como parte dos requisitos à obtenção do Título de Doutor em Psicologia.

Orientador: Profa. Dra. Solange M. Wechsler

**CAMPINAS**

**2006**

Ficha Catalográfica  
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e  
Informação - SBI - PUC-Campinas

t153.35 Oliveira, Lucilena Marcondes Coelho de.  
O48e Educação infantil e criatividade: percepção de professores / Lucilena Marcondes  
Coelho de Oliveira. – Campinas: PUC-Campinas, 2006.  
xviii, 275p.

Orientadora: Solange M. Wechsler.  
Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências  
da Vida, Pós-Graduação em Psicologia.  
Inclui anexos e bibliografia.

1. Criatividade. 2. Educação de crianças. 3. Aprendizagem. 4. Educação pré-escolar.  
5. Professores e alunos. 6. Professores - Formação. I. Wechsler, Solange M. II. Pontifícia  
Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Pós-Graduação em  
Psicologia. III. Título.

22.ed.CDD – t153.35

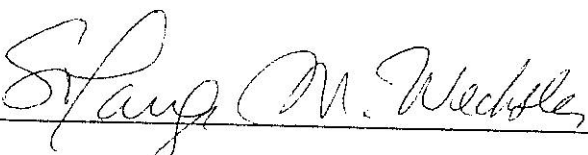
LUCILENA MARCONDES COELHO DE OLIVEIRA

# EDUCAÇÃO INFANTIL E CRIATIVIDADE:

## PERSPECTIVA DE PROFESSORAS

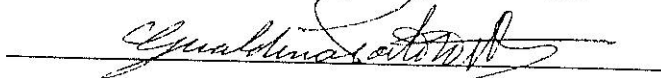
### COMISSÃO EXAMINADORA

Presidente e Orientador:



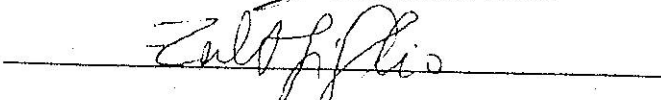
Profa. Dra. Solange Múglia Wechsler

1º. Examinador:



Profa. Dra. Geraldina Porto Witter

2º. Examinador:



Profa. Dra. Zula Garcia Giglio

3º. Examinador:



Profa. Dra. Maria Helena Mourão Alves de Oliveira

4º. Examinador:



Profa. Dra. Maria Eugênia de Lima e Monte Castanho

Campinas, 16 de agosto de 2006

Ao Lucas,  
menininho da vovó, pedacinho de mim e paixão de minha vida que,  
com toda a certeza, galgará os mais altos píncaros do saber... e aos que vierem...

A meus filhos  
Luiz Marcelo,  
Luiz Guilherme e  
Maria Letícia;  
à Adriana, minha norinha,  
e à Gabi,  
com o desejo e a esperança de que desfrutem o sabor da vitória, seja em que tempo for,  
e que, acima de tudo, à sua maneira, construam a felicidade.

Ao Luiz, meu marido,  
que sempre me deu apoio incondicional e irrestrito, principalmente nas situações críticas,  
a quem continuo dedicando todo o meu amor...

À Philippa e ao Porphírio,  
companheiros de todas as horas.

A todos que fizerem uso deste estudo.

## **In Memoriam**

A Lourdes e Aníbal,  
meus pais,  
que muito se orgulhariam desta conquista.

Ao Ludovico,  
amigo fiel, querido e inesquecível.

## AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Solange Muglia Wechsler,  
que mais que orientadora, foi uma amiga com quem pude contar em todos os momentos.

Às Profas.  
Dra. Geraldina Porto Witter  
Dra. Zula Garcia Giglio  
pela valiosa contribuição e orientações no exame de qualificação.

Às Funcionárias da Pós - Graduação,  
por sua disponibilidade e dedicação.

Às professoras de educação infantil, sujeitos deste estudo.

Aos amigos rotarianos e cônjuges,  
cuja colaboração foi essencial para a aplicação da pesquisa nas diferentes regiões brasileiras:

Raimundo Medeiros Lobato, de São Luís, MA  
Enice Nahas, de Belo Horizonte, MG  
Marlei Carmen Klein, de Erechim, RS  
Ivonete Marin, de Maringá, PR  
Maria Manuela Muniz, de São Paulo, SP  
Vera Lúcia Cintra Zago, de Cuiabá, MT  
Fernando Antonio Quintella Ribeiro, de Boa Vista, RR

Ao **ROTARY INTERNATIONAL**,  
que me possibilitou o relacionamento com essas pessoas.

À Tereza,  
que continua cuidando da casa, das coisas, de tudo, de todos e de mim.

E por último, mas de importância primeira,  
a Deus.

## SUMÁRIO

COMISSÃO EXAMINADORA.....	iii
DEDICATÓRIA.....	iv
AGRADECIMENTOS.....	v
ÍNDICE.....	vi
ÍNDICE DE TABELAS.....	ix
ÍNDICE DE ANEXOS.....	x
RESUMO.....	xi
ABSTRACT.....	xii
RÉSUMÉ.....	xiii
APRESENTAÇÃO.....	xiv

### CAPÍTULO I

#### INTRODUÇÃO

##### 1. EDUCAÇÃO INFANTIL

1.1 A Educação pré-escolar.....	2
1.2 A educação pré-escolar no Brasil.....	5
1.3 Pré-escolas na legislação brasileira.....	8
1.4 Educação infantil e currículo.....	12
1.5 Prontidão.....	18
1.6 O professor de educação infantil.....	21

1.7 A formação de profissionais da educação e a LDB.....	23
1.8 Formação contínua e atualização da professora.....	33
<b>2. CRIATIVIDADE</b>	
2.1 Criatividade através dos tempos.....	42
2.2 Definições de criatividade.....	44
2.3 A pessoa e o processo criativo.....	50
2.4 Ambiente criativo e ensino.....	56
2.5 Criatividade e ensino.....	63
2.6 Professor eficaz.....	72
2.7 Professor criativo.....	74
2.8 Criatividade e pré-escola.....	79
<b>OBJETIVOS.....</b>	<b>82</b>

## **CAPÍTULO II**

<b>MÉTODO.....</b>	<b>83</b>
1. Participantes.....	84
2. Instrumento.....	92
3. Procedimento.....	96



### **CAPÍTULO III**

RESULTADOS.....	99
-----------------	----

### **CAPÍTULO IV**

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES.....	133
-----------------------------	-----

REFERÊNCIAS.....	174
------------------	-----

ANEXOS.....	204
-------------	-----

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Local e número de participantes.....	86
Tabela 2- Faixa etária, escolaridade, Pós-Graduação e área.....	88
Tabela 3- Tempo de serviço na pré-escola, em Pré III, número de alunos e períodos.....	90
Tabela 4- Opinião a respeito de alfabetização, base no curso e criatividade.....	101
Tabela 5 - Distribuição dos grupos e Área 1.....	105
Tabela 6 - Distribuição dos grupos e Área 2.....	106
Tabela 7 - Distribuição dos grupos e Área 3.....	107
Tabela 8 - Distribuição dos grupos e Área 4.....	108
Tabela 9 - Distribuição dos grupos e Área 5.....	109
Tabela 10 - Distribuição dos grupos e Área 6.....	110
Tabela 11- Médias e desvios-padrão das áreas de acordo com grupo.....	111
Tabela 12- Análise Univariada da Variância por área e grupo.....	112
Tabela 13- Médias e desvios-padrão de acordo com idade nas áreas estudadas.....	113
Tabela 14- Médias e desvios-padrão nas áreas de acordo com escolaridade.....	114
Tabela 15- Médias e desvios-padrão de acordo com Pós-Graduação.....	115
Tabela 16- Médias e desvios-padrão de acordo com tempo em pré-escola.....	116
Tabela 17- Médias e desvios-padrão nas áreas de acordo com tempo em Pré III.....	117
Tabela 18- Médias e desvios-padrão nas áreas de acordo com número de alunos.....	118
Tabela 19- Questão 1.....	119
Tabela 20- Questão 2.....	122
Tabela 21- Questão 3.....	124

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I	
Autorização do Comitê de Ética.....	210
Anexo II	
Termos de Consentimento	
Secretário da Educação (Diretor).....	212
Professores.....	213
Anexo III	
Inventário de Percepção Criativa.....	214
Anexo IV	
Categorias das respostas abertas.....	217
Anexo V	
Relatos de observação em sala de aula.....	229

COELHO DE OLIVEIRA, L. M. (2006). **EDUCAÇÃO INFANTIL E CRIATIVIDADE: PERSPECTIVA DE PROFESSORAS**. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, São Paulo, Brasil xx, pp 242.

## RESUMO

O objetivo do estudo foi avaliar a concepção de criatividade e atuação criativa em professoras de educação infantil, dando ênfase à auto-percepção sobre criatividade, às estratégias usadas em sala de aula e à interação professor-aluno. Foram sujeitos 185 professoras de Educação Infantil municipal dos Estados: Maranhão, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Paraná, Mato Grosso, Roraima e São Paulo englobando todas as regiões brasileiras, divididas em nove grupos sendo três de São Paulo, tendo sido feita em um deles, observação em sala de aula de 9 professoras. O instrumento foi composto de 80 perguntas para identificar caracterização da professora e questões relativas às crenças, atuação profissional e auto-percepção como professora criativa. As respostas abertas foram submetidas à análise de conteúdo e avaliação qualitativa. Os dados foram analisados quantitativamente utilizando percentagens e médias. Os resultados demonstraram que em todos os grupos predominaram as educadoras menos jovens, com faixa etária entre 31 e 40 anos de idade, perfazendo quase metade dos sujeitos. Quanto à escolaridade 148 professoras (80%), terminaram o 3º Grau, das quais 81 têm curso de Pós-Graduação. Foram encontrados treze tipos de Especialização e Psicopedagogia foi o curso que apresentou maior número de professoras, seguido pelo curso de Educação Infantil. Os grupos que obtiveram as maiores médias foram: grupo de Minas Gerais, que alcançou a maior média nas áreas da educação infantil; o grupo de Mato Grosso, que obteve a maior média nas áreas de relacionamento com alunos, humor e imaginação e avaliação de si mesma e o do Rio Grande do Sul, nas áreas da didática e frequência de uso das características indispensáveis à professora. Concluiu-se que embora haja diferenças entre as professoras das regiões brasileiras, todas demonstraram fazer uso da criatividade e foram unânimes em afirmar terem alunos criativos. Ter tido noções de criatividade, e como incentivá-la, no curso de formação apresentou impacto nas áreas: relacionamento com alunos, humor e imaginação e avaliação de si mesma. Essas noções foram consideradas insatisfatórias nos grupos do Rio Grande do Sul, Paraná e nos do interior de São Paulo, havendo necessidade de rever os cursos de formação e focar a importância deste tema, nessas regiões.

**Palavras-chave:** criatividade, professora, educação infantil.

COELHO DE OLIVEIRA, L. M. (2006). [EDUCAÇÃO INFANTIL E CRIATIVIDADE: PERSPECTIVA DE PROFESSORAS] CHILD EDUCATION AND CREATIVITY: THE PERSPECTIVE OF THE TEACHERS. Tesis of Doutorate of Post-Graduation Program in Psychology. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, São Paulo, Brazil. xx, pp 242.

## ABSTRACT

The purpose of the study was to assess the creativity conception and creative performance in teachers of Child Education, giving stress to self perception in creativity, the strategy used in classrooms and the interaction teacher-pupil. Were submitted 185 teachers of child education in county-schools in the states of: Maranhão, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Paraná, Mato Grosso, Roraima and São Paulo, including all brazilian regions divided into nine groups, being three from São Paulo, it was applied to one of them, observation in classroom in nine teachers. The survey was composed of 80 questions related to beliefs, professional performance and self-perception as creative teacher. Open answers were submitted to analysis of content and qualified value. The data was analysis quantitative, used percentage and average. The results showed that in all groups, prevailed the less young teachers old, with age between 31 and 40 years old, performing almost half of the subject. In relation to education degree, from those, 81 were post-graduated. It was detected thirteen types of expertise and Psychopedagogy was the issue that contributed to the major number of teachers, followed by Child Education. The groups that obtained the highest grades were: Minas Gerais group, that reached the best grade in child education; Mato Grosso group, with the best grade in relationship with students, mood and imagination, and self-valuation and the group from Rio Grande do Sul, in didactic and frequency in the use of essential characteristics to the good teachers. The conclusion was that although teachers differ from region to region in Brazil, they proved to apply creativity and they all stated to have creative students. Aware of notion of creativity, and knowing how to incentive in the training course caused great impact in the areas: relationship with students, mood and imagination, and self-valuation. These notions were considered non satisfactory in the groups from Rio Grande do Sul, Paraná and the ones in the countryside region of São Paulo, therefore it is necessary to revise training courses and highlight the importance of this theme in the regions.

**Key words:** creativity, teacher, early education, child-education.

COELHO DE OLIVEIRA, L. M. (2006). [EDUCAÇÃO INFANTIL E CRIATIVIDADE: PERSPECTIVA DE PROFESSORAS]. L'ÉDUCACION INFANTILE ET CRÉATIVITÉ: PERSPECTIVE DU PROFESSEUR. Thèse de Doctorat du Programme de Post-Graduation en Psychologie. "Pontifícia Universidade Católica de Campinas" (Université Catholique de Campinas). Campinas, São Paulo, Brésil. xx, pp 242.

## RÉSUMÉ

L'objectif de cet étude a été celui d'évaluer la conception de créativité et la conduite créative chez les professeurs d'éducation infantile, donnant emphase à l'autoperception sur la créativité, aux stratégies utilisées en salle de cours et à l'interaction professeur-étudiant. On a observé pendant cet étude 185 professeurs d'Education Infantile Municipal des Etats suivants: Maranhão, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Paraná, Mato Grosso, Roraima e São Paulo, ce qui englobe toutes les régions brésiliennes, divisées en neuf groupes, dont trois de São Paulo, et, en un de ces groupes, on a fait une observation en salle de cours de 9 professeurs. L'instrument a été composé de 80 questions pour identifier la caractérisation du professeur et de questions relatives aux croyances, à la manière professionnelle d'agir et l'autoperception comme professeur créatif. Les réponses ont été soumises à une analyse de contenu et à une évaluation quantitative. Les résultats ont montré que dans tous les groupes on a eu la prédominance des enseignantes moins jeunes, entre l'âge de 31 à 40 ans, en atteignant presque la moitié des sujets. Quant à l'escolarité, 148 professeurs (80%) ont fini le troisième degré, et parmi elles, 81 ont un cours de Post-Graduation. On a rencontré treize types de Spécialisation et Psychopédagogie a été le cours qui a présenté le plus grand nombre de professeurs, suivi du cours d'Education Infantile. Les groupes qui ont obtenu les plus grandes moyennes ont été: le groupe de Minas Gerais, qui a atteint la plus grande moyenne aux domaines d'éducation infantile; le groupe de Mato Grosso, qui a atteint la plus grande moyenne aux domaines de relation avec les élèves, humeur et imagination et évaluation de soi-même et le groupe de Rio Grande do Sul, aux domaines de didactique et fréquence de l'usage des caractéristiques indispensables au professeur. On conclut que, quoique il y a des différences parmi les professeurs des régions brésiliennes, elles ont toutes démontré faire usage de la créativité et ont été unanimes à affirmer qu'elles ont des étudiants créatifs. Avoir eu, dans leurs cours de formation, des notions de créativité et savoir comment la stimuler, a impacté aux domaines suivants: relation avec les élèves, humeur et imagination et évaluation de soi-même. Ces notions ont été considérées insatisfaisantes chez les groupes de Rio Grande do Sul, Paraná et ceux de l'intérieur de São Paulo, ce qui démontre la nécessité de revoir les cours de formation et de renforcer l'importance de ce thème, dans ces régions. Les données ont été analysés qualitativement, à partir des pourcentages et des moyennes.

**Mots-clé:** créativité, professeur, éducation infantile.

## APRESENTAÇÃO

A escola ainda continua sendo a instituição básica onde a educação deve ocorrer e, assim sendo, é necessário que haja professores capacitados para formar cidadãos conscientes, críticos e criativos. Talvez a escola e, principalmente, o professor, não saibam do potencial criativo que têm e como desenvolvê-lo e/ou aplicá-lo em sua prática, o que possivelmente, dificulta o desenvolvimento desta habilidade no aluno.

É notável que a educação esteja voltada basicamente para a assimilação do conhecimento, novas formas de ensinar e aprender, e pouco, para a produção de idéias, ou seja, do desenvolvimento do potencial criativo (Wolff, 2003).

A personalidade da professora influi nos sentimentos da criança sobre si mesma, na sua autoconfiança e no auto-respeito. O comportamento e atitudes dos adultos para com ela afetam-na profundamente, e conseqüentemente, o comportamento dela com as outras pessoas. É de extrema importância a personalidade da professora com a qual a criança fica considerável parte do dia (Cass, 1975). Neste contexto assume particular importância a figura da professora e o papel desta.

As pessoas que se encarregam da educação de crianças em seus primeiros anos de escolaridade pertencem, de modo geral, ao sexo feminino. Angotti (1994) assinala que, desde os tempos de Froebel e de acordo com as concepções deste, que datam do século XIX, ser

mulher é geralmente reconhecido como uma característica fundamental para o trabalho educativo junto aos pré-escolares, pois a mulher, pela própria natureza que a possibilita ser mãe e ter aguçada sensibilidade para a educação das crianças, guarda dentro de si o conhecimento da observação, do acompanhamento e condução da criança para o seu desenvolvimento. Essa afirmação froebeliana encontra eco no atual sistema educativo brasileiro, já que praticamente não existem homens que cuidem de pré-escolares nas escolas – sendo que a questão salarial foi determinante para que isso acontecesse. Isto igualmente ocorre no exterior (Coelho de Oliveira, 2001).

Com base nesse pressuposto, a denominação correspondente ao profissional que atua na educação infantil e alfabetização será aqui usada no gênero feminino.

Na escola, é papel da professora proporcionar um ambiente onde todos possam expressar suas opiniões e testar suas hipóteses acerca de seus conhecimentos, tornando-se capazes de utilizar sua criatividade para seu benefício e de todos que estejam inseridos no contexto educacional. Nos dias atuais, com a vasta gama de estudos apontando para a importância dessa característica, estão sendo revistas idéias e posturas quanto aos locais de aprimoramento e uso da criatividade (Gums, 2003).

Na concepção de muitos professores e outros profissionais inseridos no contexto escolar – diretores, coordenadores – criatividade ainda é destinada às aulas de artes e educação física, sendo a sala de aula um lugar destinado ao aprendizado das matérias “realmente” importantes para o futuro do aluno (Gums, 2003). Atualmente, observam-se esforços em diferentes países, inclusive no Brasil, quanto ao modo como a criatividade ocorre, procurando-se conceituá-la e, sobretudo, comprovar a sua importância para a



sociedade por meio da implementação de programas direcionados ao desenvolvimento do potencial criativo (Nogueira, 1998).

Buscando informações sobre como se dá a criatividade na escola nota-se que há alguns estudos que se referem à criatividade do aluno, havendo poucos trabalhos referentes à atuação de professores, principalmente na pré-escola e início da alfabetização, levando a crer que há necessidade de mais pesquisas nesta área em nosso país, pois grande quantidade das publicações são estudos desenvolvidos no exterior. A maioria dos estudos e pesquisas deste tema no Brasil, hoje, é evidenciada em artigos e teses, sob as características da pessoa criativa, do processo criativo, da produção criativa e do potencial criativo. Entretanto, nos estudos realizados, quase não se encontram estudantes de curso de formação de professores e professores como sujeitos de pesquisas (Wechsler e Nakano, 2002).

Vários autores afirmam que o ambiente tem papel importantíssimo no desenvolvimento do indivíduo criativo e que um ambiente criativo seria fundamental para pleno desenvolvimento do potencial criativo de cada aprendiz, pois o ambiente propício auxilia no desenvolvimento do ser criativo (Wechsler, 1998; Silva, 2000; Alencar, 2001). Também Giglio (1992), destaca a criatividade como uma habilidade indispensável nos dias atuais, tanto para o futuro de nossa educação quanto para o bem estar físico e social do indivíduo

Como é o caso de outras capacidades humanas, a criatividade não é dom inato e todo ser humano é capaz de resolver problemas e de ser criativo, embora se acredite erroneamente que apenas poucas pessoas privilegiadas possam ter capacidade para a solução criativa de problemas (Wechsler, 1994). Segundo a mesma autora (1998), a criatividade pode ser desenvolvida e aumentada através de programas educativos específicos, pois todos têm

potencial criativo, bastando apenas desenvolvê-lo. Pensamento criativo pode ser aprendido. É possível aprender a pensar de forma criativa. Muitos aspectos como: personalidade, motivação e atitudes estão envolvidos. Isaksen, Treffinger & Dorval (1997, p. 26), afirmam em relação ao desenvolvimento da capacidade criadora que "A maior motivação para criar é o próprio ato da criação".

Atuando a Autora na área de Educação, surgiu o questionamento sobre por que quase não existem, no Brasil, estudos com relação à professora criativa que atua nesta área, ou seja, no período quando se inicia a alfabetização, e até que ponto o despreparo e a desmotivação da professora, principalmente a da rede pública, que tem salário muito baixo e precisa trabalhar em várias escolas e com número muito grande de alunos, sufoca sua criatividade e a impede de aflorar.

Silva (2000) enfatizando ainda mais a questão do despreparo dos professores, em seus estudos sobre o perfil da criatividade em professores do ensino fundamental, afirma que os mesmos não estariam atentos às mudanças que estão ocorrendo na escola e faz-se necessário uma constante atualização por parte da professora, para que esta consiga acompanhar o mínimo destas mudanças e desempenhar, da melhor forma possível, seu papel.

É preciso enfatizar a aprendizagem e domínio da criatividade, para que estudantes desenvolvam seu potencial e possam utilizá-lo em situações do dia-a-dia. Desenvolver a criatividade pode ser o caminho para um processo que culmine na liderança, realização e auto-desempenho na vida adulta.

A criatividade da professora é fundamental para a interação professor-aluno, bem como para sua eficácia e satisfação no processo pedagógico. De acordo com Maluf & Barelli (1991), há uma tendência no sentido de buscar uma psicologia escolar mais crítica,

contextualizada e comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e nisso se enquadra a professora. Professoras mais criativas contribuirão para que seus alunos também o sejam.

É de fundamental importância que sejam considerados todos estes fatores e os professores não podem justificar um comportamento apático frente à situação em que se encontra o ensino no Brasil. Apesar de todas as dificuldades, é de se esperar que, os professores notadamente criativos, se superem e desenvolvam em seus alunos as qualidades e habilidades que lhes são inerentes e façam com que estes alunos se tornem melhores pessoas, com suas potencialidades desenvolvidas e sendo aplicadas no decorrer de suas vidas.

Uma sociedade mais justa só pode ser construída por cidadãos participativos, conscientes de seus direitos e deveres e, segundo esta perspectiva, a alfabetização é um fator fundamental. Quando se propõe um ensino de qualidade, é necessário identificar e intervir nos aspectos psicológicos e outros fatores que colaboram na influência da professora sobre seus alunos, em nível individual, do grupo e institucional, sendo a criatividade um dos fatores de suma importância. Muito – embora ainda seja pouco -, já se tem feito para melhorar o quadro em que se encontra a educação em nosso país, mas ainda se vê resistências, inúteis e desnecessárias, no que tange a cursos e trabalhos realizados nessa direção, não só por parte de professores, mas também por diretores, orientadores e outros profissionais afins que estão inseridos no contexto da escola. Com essa preocupação em mente, e considerando a necessidade de avançar no conhecimento, será efetuado esse estudo, na tentativa de contribuir para esse avanço.

Levando em conta esses dados, o objetivo desta pesquisa foi avaliar a concepção de criatividade e atuação criativa de professoras de educação infantil por meio da avaliação de

sua auto-percepção das características de professores criativos, demonstrando a importância do desenvolvimento desta habilidade nas escolas e observar como essas professoras desenvolvem a criatividade em sala de aula.

O presente trabalho foi dividido em quatro capítulos. O Capítulo I, que corresponde à Introdução, apresenta em sua primeira parte considerações sobre a educação infantil e formação de professores. Na segunda parte são considerados estudos sobre a criatividade, a pessoa, o processo e o ambiente criativo, assim como criatividade e ensino, visualizando o professor eficaz e o professor criativo.

O Capítulo II apresenta a metodologia empregada, no Capítulo III é feita a análise dos dados e o Capítulo IV apresenta a discussão e conclusões da pesquisa.

O estudo teve primariamente em vista a realização de um levantamento da natureza e das características pessoais e atuação da professora criativa em instituições específicas de educação infantil na capital e em um município do Estado de São Paulo, bem como em todas as regiões brasileiras e a análise dessas características e a comparação entre os grupos.

O estudo ora apresentado constitui um prosseguimento da pesquisa de mestrado defendida pela Autora em 2001, sob o título “Educação Infantil e Instituições”.

# **CAPÍTULO I**

## **INTRODUÇÃO**

# 1. EDUCAÇÃO INFANTIL

“A criança é um diamante que, quanto mais cedo for lapidado, mais facetas de luz apresentará. Da eficiência, destreza e empenho do lapidador depende que se transforme num majestoso brilhante, num caco de vidro, ou permaneça pedra bruta” (Coelho de Oliveira, 2001 p. iv).

## 1.1 A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Tanto na Europa como nos Estados Unidos, a educação pré-escolar começou a ser reconhecida como necessária no século 20, durante a depressão econômica dos anos 30, sendo seu principal objetivo garantir emprego a professores, enfermeiros e outros profissionais e, ao mesmo tempo, fornecer alimentação, proteção e ambiente saudável e emocionalmente estável para crianças carentes de dois a cinco anos (Kramer, 1987).

Três causas principais podem ser apontadas como responsáveis pela expansão da pré-escola: 1- interesse público pela criação de programas para crianças pobres; 2- aumento do interesse pela mão de obra feminina, com o crescimento da industrialização e 3- interesse pelo desenvolvimento e aprendizagens iniciais (Ávila, 1999).

Nos Estados Unidos, na década de 50 houve preocupação com fracassos escolares, originando-se daí o nome pré-escola, com o significado de *ensino que antecede a escola elementar*. Nasceram os programas de ensino para crianças carentes ou de *educação*

*compensatória*, havendo radical mudança nas práticas educativas, com o propósito de evitar a repetência e evasão escolar.

As instituições pré-escolares exerceram grande influência sobre as teorias adotadas nas escolas para crianças mais velhas, principalmente nos graus elementares, resultando em mudança do ensino tradicional e introdução de atividades ajustadas à vida da criança, indicando duas tendências bem marcadas: o emprego do conhecimento científico da natureza e desenvolvimento da criança nos seus primeiros anos de vida, como base para determinar que espécie de educação lhe convém e, a crença de que os cuidados dispensados à infância resultarão, mais tarde, no progresso da sociedade (Bain, 1952).

No início da década de 60, pesquisas sobre a educação pré-escolar centravam-se nos estudos do pensamento da criança e da influência da linguagem no rendimento escolar. A defesa da educação pré-escolar como medida preventiva ao fracasso escolar de crianças culturalmente desprivilegiadas, culminou em 1965 com a criação do Projeto Head Start, de assistência médica, dentária e de serviços educacionais, fazendo parte da guerra contra a pobreza, decretada nos E.U.A. pela administração Johnson (Souza, 1983; Kramer, 1987). Por volta de 1965, cerca de 700.000 crianças com idade entre três e cinco anos estavam em escolas públicas ou particulares, excluindo o Head Start.

Houve radical mudança nos objetivos da escola maternal norte-americana: à preocupação inicial com saúde física e mental e formação de bons hábitos acrescentou-se a função primordial de preparar a criança para a escola elementar. A divulgação dessa mudança através dos resultados de pesquisas influenciou a educação de muitos países, inclusive a brasileira (Souza, 1983; Drouet, 1995).

Crescia o interesse de estudiosos pelo conhecimento dos aspectos cognitivos do desenvolvimento, pela evolução da linguagem e pela interferência dos primeiros anos de

vida da criança no seu posterior desempenho acadêmico, reaparecendo a preocupação com métodos de ensino (Kramer, 1987).

O panorama atual da educação pré-escolar no mundo está ligado tanto a empenhos no sentido da promoção de melhor qualidade de cuidados das crianças pequenas e do fornecimento de estimulação intelectual que favoreça seu desenvolvimento, como também no sentido de ajudá-las a serem bem sucedidas ao longo de sua escolarização durante a infância e adolescência. Nas últimas décadas, a expansão da educação pré-escolar foi considerável, em termos mundiais, graças à multiplicação de programas, instituições e classes especialmente voltadas para o atendimento de pré-escolares e à adoção de planos, estratégias e procedimentos educacionais mais produtivos e melhor fundamentados do que os do passado. O exemplo de um esforço nacional nesse sentido é o dos Estados Unidos. Ripple e col. (1999) salientam que ultimamente “uma porção de mecanismos de financiamento e fornecimento de serviços foram desenvolvidos a fim de responder às necessidades de cuidados e educação de crianças pequenas... Muitos setores – inclusive os governos federal e municipais -, agências comunitárias, empresas privadas e organizações não lucrativas passaram a se envolver em programas de educação inicial... O papel dos governos estaduais tornou-se mais e mais importante e o número de estados que financiam e implementam seus próprios programas de educação pré-escolar cresce continuamente... Tais programas representam uma ampla variedade de modelos, objetivos, populações visadas e níveis de apoio político e financeiro” (p. 327).



## 1.2 A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NO BRASIL

Eminentemente urbana e típica das sociedades industriais, a instituição pré-escolar tem uma história relativamente recente e bastante curiosa pelo fato de não ter nascido com fins educativos, mas sim marcadamente assistenciais, e não se confunde com a história da educação das crianças mais velhas, que esteve presente em todos os sistemas e períodos educacionais, desde os gregos (Souza, 1983).

O rótulo “pré-escolar” é por si mesmo, inadequado, pois pressupõe como critério a escola. Ele aponta um período que antecede ao destinado à escolarização regular. Em termos legais, tanto no Brasil como em outros países, seria o período de escolarização não obrigatória. Muitos educadores, como Witter (1986) defendem a antecipação desta obrigatoriedade que usualmente começa, por mera tradição, aos sete anos de idade, de modo a atender crianças mais jovens, e a reduzir muitos dos problemas educacionais que aparecem no ensino fundamental. Em termos estritos de definição, o conceito de pré-escola relaciona-se ao atendimento educacional anterior à escolaridade elementar obrigatória, para crianças de quatro a seis anos (Rosemberg, 1985).

A pré-escola surge como o grande instrumento de equalização da prontidão para a atividade escolar, entre crianças de classe alta e média e crianças de famílias de baixa renda, as quais, via de regra, apresentam-se marginalizadas e carentes, nos aspectos nutricionais, afetivos e culturais. São carências que não possibilitam que elas obtenham sucesso na aprendizagem formal, fazendo-as vítimas da evasão e da repetência. É preciso minimizar as conseqüências dessas privações e, para tanto, mostrou-se a pré-escola, com seus programas de compensação, perfeitamente aparelhada. Daí a nova concepção desse tipo de educação

que sempre se situou entre o privilégio das minorias de alta renda nas escolas pagas e a caridade ocasional para os filhos da pobreza, nas escolas públicas (Souza, 1983).

Drouet (1995) disse que a primeira referência oficial à pré-escola encontra-se no projeto Reforma Leôncio de Carvalho, em 1878, no período imperial, prevendo a fundação de jardins de infância e Escolas Normais.

Joaquim Teixeira de Macedo, tradutor e divulgador da literatura alemã, foi o precursor dos esforços no sentido da criação de jardins da infância, elaborando pareceres do Congresso de Instrução, em 1833, por ocasião da Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro. Graças aos esforços de então, apoiados na valorização dos métodos de Pestalozzi e Froebel, iniciou-se a educação da mulher, no sentido de sua formação como professora primária, em Escolas Normais.

Desde o início do século 20 uma tendência assistencialista e compensatória fazia com que as pré-escolas privilegiassem o atendimento em áreas não propriamente educacionais, ou procurassem se transformar em pequenas escolas que se propunham a preparar a criança para o ensino de primeiro grau, no qual predominavam tendências bastante conservadoras e tradicionais como, por exemplo, o ensino centrado no professor e nos conteúdos e um certo autoritarismo nas relações professor-aluno (Assis e Assis, 2000).

A educação infantil já tem sua marca na história da educação no Brasil há mais de um século, e não conseguiu ainda, priorizar o caráter pedagógico possível para este nível de ensino, oscilando entre as principais tendências que o vem influenciando (Angotti, 2000).

O MEC (1998b) reconheceu que a educação infantil, destinada às crianças de zero a seis anos, é a primeira etapa da educação básica, indispensável à construção da cidadania, traduzindo, assim, a consciência social sobre o significado da infância e o direito à educação da criança em seus primeiros anos de vida. “É irônico que os primeiros anos de vida, os mais

importantes no crescimento e desenvolvimento humano, tenham sido os últimos a serem incluídos na escolarização”. (Ávila, 1999, p. 4). De acordo com Didonet (1997) no Brasil, a educação infantil é o segmento do sistema educacional que mais se desenvolveu nos últimos anos e o atendimento pelo setor público cresceu mais do que o particular. Didonet (1997) ressalta, entretanto, que “a população pobre tem menos acesso à educação infantil” (p. 96).

A pré-escola está modificando seu caráter assistencialista e ampliando seu atendimento, buscando o desenvolvimento da criança e não só a guarda desta, devido principalmente, às políticas governamentais (Kuhlmann Jr., 1991), embora, segundo Souza (1983) a despreocupação do poder público com a pré-escola é um fato notório e se traduz pela mínima participação dos órgãos oficiais no esforço global de oferta de vagas de educação infantil. Somente agora começa a haver sinal de mudanças no setor.

### **1.3 PRÉ-ESCOLAS NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA**

O atendimento pré-escolar vem respondendo às necessidades sociais próprias da sociedade contemporânea, principalmente da família moderna, necessidades essas que se modificaram fundamentalmente no tocante ao papel da mulher, e que podem ser focalizadas sob dois aspectos determinantes: o primeiro diz respeito ao trabalho da mulher em jornada completa fora da célula familiar, garantindo a entrada de mais um salário na família; o segundo relaciona-se à realização pessoal da mulher através de um trabalho profissional (Angotti, 2000).

A creche e a pré-escola distinguem-se essencialmente pelo tempo de permanência das crianças nelas – a creche as abriga em período integral e a pré-escola, em meio período.

O termo pré-escolar refere-se oficialmente à criança com menos de 7 anos e que frequenta instituição escolar e a denominação *educação pré-escolar* é considerada como o equivalente a todo o período que precede a entrada para a escola elementar – ensino fundamental – ou seja, do nascimento aos seis anos (Marchiori, 1996).

Inicialmente, o pessoal que trabalhava nesses tipos de instituições, principalmente, quando nelas eram atendidas crianças pobres, era, na sua maioria, constituído por voluntários e a obra tinha, então, caráter beneficente. Atualmente, o trabalho é executado por pessoal remunerado, especializado ou treinado, as crianças são separadas em grupos etários e atendidas através de modernas técnicas pedagógicas (Drouet, 1995).

Motta (1997) afirmou que a LDB (1996) só previu objetivos para a Educação Infantil relacionados diretamente com a criança. A lei se refere igualmente a outros objetivos que dizem respeito aos pré-escolares, como a proteção dos filhos, com a conseqüente liberação dos pais ou responsáveis, para o trabalho, principalmente se esse trabalho é feito fora do lar.

Outro objetivo indireto é integrar as famílias no planejamento das creches e pré-escolas, o que inclui o fornecimento de informações e orientações aos familiares da criança, especialmente aos pais, conscientizando-os de suas responsabilidades no desenvolvimento dos filhos. Uma questão a ser considerada é que a abrangência da LDB (1996), a respeito do profissional da educação infantil circunscreve-se ao perfil do professor, ficando à margem deste parâmetro legal os demais agentes educativos hoje incorporados ao cotidiano das instituições de educação infantil, tais como os monitores, os crecheiros, os recreacionistas, as pajens, etc. (Nascimento, 2000).

A L D B (1996) propõe sobre Educação Infantil, o seguinte: “A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da

criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade. “A Educação Infantil será oferecida em: I – Creches, ou entidades equivalentes para crianças de até 3 anos de idade e II – Pré-Escolas, para crianças de 4 a 6 anos”. “Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (p. 8).

De acordo com a idade, que deve ser completada até o final do ano letivo, a pré-escola está assim estruturada: Pré I - para crianças de 4 anos; Pré II - para crianças de 5 anos e Pré III - para crianças de 6 anos. O Pré III constitui a última etapa da pré-escola.

A Constituição Federal de 1988 e a Constituição do Estado de São Paulo de 1989, retrataram a intenção de descentralização, transferindo a responsabilidade dos atendimentos básicos de educação e saúde ao município (Angotti, 2000).

O artigo 240 da Constituição Estadual é enfático em responsabilizar os municípios pelo atendimento de ensino fundamental e pré-escolar, oferecendo o possível remédio para a cura de uma chaga que proliferou e continua se expandindo em nossa sociedade, que são as “escolinhas particulares” - pré-escolas de fundo de quintal facilmente montadas em ambientes físicos pouco apropriados e sem a preocupação com um projeto pedagógico ou com o desenvolvimento das crianças atendidas, despreocupadas com a valorização profissional e financeira dos docentes (atendentes) contratados para o trabalho com as crianças.

De acordo com Rosenberg (1985) as creches e pré-escolas não regulamentadas, clandestinas, filantrópicas ou privadas com fins lucrativos levam vantagens empregando profissionais não formados e que recebem ínfimo salário. "Durante muito tempo se acreditou que bastava ser mulher e gostar de criança para exercer a atividade". É possível que algumas

creches e pré-escolas precisem ser fechadas por não atenderem a critérios mínimos de qualidade. A autora denunciou que hoje quem quiser pode abrir uma creche ou uma pré-escola na esquina - desde que não a chame de pré-escola. "É preciso tomar muito cuidado no processo de regulamentação para que as normas não destruam tudo o que está por aí e que um número grande de creches e pré-escolas entrem no sistema", avaliou a pesquisadora. "Não adiantam normas equivalentes às que se usam, por exemplo, na Suécia, ou no norte da Itália - que são considerados os melhores modelos de educação infantil -, se todo o sistema ficar fora da regulamentação" (Rosenberg, 1985, pp. 43-44).

Dando-se vênua às escolas particulares legalizadas e bem constituídas, Angotti (2000), afirmou que o poder público municipal poderia determinar e controlar o tipo de atendimento que quer para suas crianças, tanto o oferecido pela municipalidade como os mantidos por particulares, para evitar que as crianças fossem logradas no seu direito de formação e desenvolvimento.

Se a LDB (1996) determinou que o atendimento estatal deve ser gratuito, ela não é clara, no que diz respeito aos recursos que implementarão este novo nível de ensino. É verdade que a Emenda 14 à Constituição Federal definiu a responsabilidade do município em relação às creches, questão até então ausente no texto constitucional, mas ao mesmo tempo em que, determina prioritariamente a utilização dos 25% no Ensino Fundamental, não estabelece com clareza o montante, ou mesmo a percentagem, que deve ser destinado à Educação Infantil (Nascimento, 2000).

Além dos dispositivos legais a este respeito, que fazem parte da Constituição e das legislações estaduais, em nível municipal existem, igualmente regulamentos ou normas variáveis de um município para outro.

Merece ser devidamente realçada a afirmação de Evans (1971), de que, uma das maiores contribuições das escolas destinadas à educação inicial das crianças é a detecção precoce de problemas na criança, e que a possibilidade de intervenção é um alicerce para a saúde mental. Nessa visão, a educação pré-escolar no sentido lato faz parte obrigatoriamente do âmbito da atuação profissional, da pesquisa e do ensino na área de Psicologia Escolar.

## **1.4 EDUCAÇÃO INFANTIL E CURRÍCULO**

As instituições têm em comum o fato de atenderem às crianças por meio de atividades que veiculam conhecimentos e valores de forma mais ou menos convencionais e que formam um currículo educacional pedagógico. Assis (1993) apontou os seguintes objetivos para a pré-escola: a) atender as necessidades psicossociais da criança e b) proporcionar condições adequadas para seu desenvolvimento global de maneira harmoniosa, abrangendo os aspectos: físico, social, emocional e intelectual. O principal objetivo da educação infantil deve ser que a criança adquira auto-imagem positiva como aprendiz, o que conduz ao desenvolvimento sócio-emocional necessário à aprendizagem (Evans, 1971).

Segundo Machado (1996) o atendimento à criança de zero a seis anos ocorre em instituições públicas e privadas, sendo acompanhado por profissionais, formados em segundo e terceiro graus, e até leigos ou pessoal semi-profissionalizado. Algumas destas instituições são vinculadas às secretarias dos governos municipais ou estaduais e outras funcionam à margem do sistema, sem fiscalização por parte dos poderes públicos.

A propósito da expansão da educação infantil no país, Didonet (1997) assinalou que, ao longo dos anos 80 e 90, o município foi a instância administrativa preponderante: a

que expandiu mais a oferta e a que deteve o maior percentual de matrículas: 28,6% em 1980, 39,1% em 1987 e 54,5% em 1994. Segundo dados atuais essa preponderância ainda se faz presente. No Distrito Federal, por exemplo, que possui os melhores índices de escolaridade do país, com uma taxa de alfabetização de 94,9%, as matrículas na educação infantil na rede pública perfizeram 53,6% em 2002, e as no ensino fundamental, 81,7% (IBGE, 2005).

Elaborar uma proposta pedagógica orientadora do trabalho realizado em pré-escolas, quando já se dá noções de alfabetização, requer que se investigue como se estruturam as condições de vida das crianças pequenas, os múltiplos contextos sociais que constituem seus recursos de desenvolvimento e como os parceiros de interação da criança constroem com ela significações, tendo-se em conta a participação de pais na vida escolar de seus filhos (Oliveira, 2000).

O termo *educacional* indica a intenção e o comprometimento do adulto com o desenvolvimento físico, psicológico e social da criança. A palavra *pedagógico* sugere que para se cuidar da criança, além de jeito e paciência, é preciso seriedade e profissionalismo. Deve-se estabelecer um referencial teórico próprio da criança de zero a seis anos e diferente do primeiro grau. Os profissionais devem ser formados e receber constante atualização, levando-se em consideração o número de crianças e a comunidade na qual se inserem (Coelho de Oliveira, 2001).

Machado (1996) pondera que projetos educacionais e pedagógicos deveriam contemplar três níveis de ações e interações, sendo o primeiro sob a responsabilidade direta dos dirigentes, incluindo categorias relativas aos pressupostos teóricos e dados sobre a instituição. O segundo nível definiria as funções do corpo profissional, formas de seleção e planos de carreira, formação em serviço, instrumentos de acompanhamento e análise do desenvolvimento das crianças e do trabalho pedagógico, formas de relação



instituição/família/comunidade, recursos necessários à implementação do projeto, organização dos turnos, espaços e materiais, período letivo e horários, critérios de configuração de agrupamentos, diretrizes gerais, procedimentos no período de adaptação e em ocasiões especiais, e articulação com o primeiro grau. O terceiro nível enfocaria seleção de temas e programação de atividades, organização dos materiais, espaços e tempo.

O termo *currículo*, mesmo que empregado com sentido mais amplo, parece ser insuficiente para abranger todos os procedimentos envolvidos na instituição que tenha como meta a qualidade do atendimento às crianças de zero a seis anos e suas famílias (Machado, 1996). Uma concepção dinâmica e ampliada de currículo entende que todos os momentos e todas as ações sistematizadas que se desenvolvem na pré-escola, são momentos em que as crianças vão se estruturando em direção à autonomia e à ampliação do conhecimento. Um currículo representa, portanto, o conjunto de atividades e conteúdos dirigidos a todas as crianças de 0 a 6 anos e adequados, em sua apresentação e profundidade, à realidade de cada grupo, incluindo organização do espaço, rotinas e o trabalho coletivo (Hermann, 1995).

Seefeldt (1990) defendeu que o currículo mais apropriado para crianças pequenas é o chamado *cognitivo*, baseado no processo de conhecimento, havendo o envolvimento total da criança em experiências concretas e significativas, em detrimento do acadêmico que focaliza disciplinas e habilidades específicas. As alternativas curriculares para se trabalhar com crianças até seis anos são muitas e variadas (Kramer, 1989).

As atividades de conhecimento físico desenvolvidas pelas crianças, devem conduzir ao conhecimento dos seres e objetos no mundo físico e também ao desenvolvimento de sua inteligência e compreensão num sentido mais geral, devido às suas interdependências no processo construtivo (Kamii & De Vries, 1986).

Autores como Souza (2002) e Lima (1995) retrataram a importância das habilidades básicas, tais como imagem corporal, orientação espaço-temporal, conhecimento de direita e esquerda, análise-síntese visual, classificação e seriação. Essas habilidades devem ser trabalhadas não só na educação infantil, mas também no ensino fundamental.

Kamii (1997) analisou os vários tipos de programas pré-escolares em execução nos Estados Unidos, chegando à conclusão de que eles diferem bastante entre si quanto a objetivos e metodologia de ensino, mas que é possível conceituar objetivos gerais que podem resumir-se em desenvolvimentos: 1) sócio-emocional; 2) perceptomotor; 3) cognitivo e 4) da linguagem. O elo fundamental dos programas é a ligação entre a professora e cada criança, capaz de promover a segurança, auto-confiança e espontaneidade da criança.

“Roda da Conversa” é uma prática muito usada com pré-escolares e consta do posicionamento das crianças em roda ou em “U” e a professora conta histórias, discutem assuntos, as crianças contam o que fizeram. Segundo DeVries & Zan (1998) a duração da roda é uma decisão que depende do interesse e capacidade de manter a atenção das crianças.

Diversos programas de educação pré-escolar de cunho compensatório têm sido propostos a fim de suprir deficiências de saúde e nutrição, escolares ou as do meio sociocultural da criança (Kramer, 1987). Apesar das controvérsias e críticas que suscitaram, estão disponíveis, hoje em dia, numerosas pesquisas empíricas comprovando resultados positivos obtidos graças a esses programas (Zigler & Valentine, 1979; Haskins, 1989; Zigler & Styfco, 1994; Ramey, 1999; Ripplé, Gilliam, Chanana & Zigler, (1999). Esses autores investigaram o impacto de programas compensatórios em diversos países e concluíram ter havido progresso significativo nas crianças.

De acordo com o MEC (1998b) são as seguintes as necessidades do pré-escolar: 1). Segurança material; 2). Segurança emocional; 3). Amor; 4). Segurança

intelectual; 5). Recreação e 6). Orientação. O trabalho pedagógico desenvolvido na pré-escola deveria partir daquilo que a criança conhece e domina não dos conteúdos e habilidades que lhe faltam: partir do que ela é e não do que deveria ser. Assim, a escola lhe daria instrumentos básicos necessários para que adquirisse a cultura-padrão dominante, mas de forma crítica e possibilitando sua compreensão do mundo e da realidade em que vive, da sociedade e de sua própria inserção na classe social a que pertence (Kramer, 1987).

Na última década, a fixação dos parâmetros curriculares para a educação brasileira, pelo MEC, abrangeu a educação infantil. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI- MEC (1998), é um documento que apresenta os tópicos fundamentais para a composição de um referencial para a educação infantil. Elaborado por especialistas de renome nacional e internacional, estes parâmetros incorporam propostas nacionais e de outros países, oferecendo idéias que visam contribuir para uma nova proposta para o cotidiano da educação infantil (Palhares e Martinez, 2000).

Se na atual lei educacional, a educação básica envolveu a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, apenas o ensino fundamental é obrigatório, destinado a todas as crianças brasileiras, a partir dos sete anos. “A educação infantil é de outra ordem, pois não se destina a todos” (Kuhlmann Jr., 2000, p. 43).

Muitos autores sugeriram currículos direcionados à criança pequena, como Nicolau (1986) e Evans, (1971), afirmando que são observadas variações no conceito de educadores sobre o que, especificamente, é “bom” para a criança e suas habilidades e para a implantação de programas. A flexibilidade do currículo possibilita à boa professora estabelecer diariamente atividades com grandes doses de conhecimento de linguagem, matemática, ciências e estudos sociais.

O currículo visa, além disso, desenvolver amizade e cooperação com outras crianças, respeito pelos direitos e propriedade, habilidades de coordenação sensório-motora, compreensão de conceitos necessários para continuar a aprendizagem, compreensão para solução de problemas e criatividade.

Se nossas professoras, tanto as de educação infantil como as do ensino fundamental, forem capazes de aceitar a verdade de que a capacidade de aprendizagem de cada criança pode ser multiplicada várias vezes se for dado a ela o devido encorajamento, poderão desenvolver experiências inovadoras e teremos um futuro brilhante para as nossas crianças (Motta, 1997). Para a maioria das crianças destituídas de educação pré-escolar, somente resultados superficiais poderão ser esperados da educação primária, pois sem a base das experiências antecipadas, a instrução posterior não será significativa para o aluno (Castro, 1986).

Hopps (2004) realizou pesquisa com professores e dirigentes de escolas da Austrália, sobre a transição da pré-escola para o ensino fundamental e a comunicação que deveria existir entre esses dois tipos de ensino. Os participantes identificaram diversas razões e barreiras - como diferentes filosofias sobre a criança e práticas de ensino -, havendo indicações de que essa troca de informações sobre as crianças, programas e expectativas não ocorre ou não é satisfatória. A autora sugere que, para facilitar a transição e adaptação dos pré-escolares, bem como o seu desenvolvimento, é recomendável a comunicação entre professores da pré-escola e da escola e autoridades educacionais de ambas, e que todos sigam a mesma filosofia em relação às crianças.

Em estudo sobre a transição de política escolar e práticas sobre a adaptação de crianças à escola, Potter & Briggs (2003) investigaram 100 crianças de 5-6 anos, através de depoimentos de pais, professores e delas mesmas, sobre suas primeiras experiências na

escola. Os resultados mostraram que, enquanto muitas crianças se adaptam bem à escola, outras têm dúvidas e restrições sobre o ambiente escolar, medo de punição, e de ficarem entediadas. 83% afirmaram claramente não gostarem do trabalho da escola.

## **1.5 PRONTIDÃO**

Há muito tempo, psicólogos e educadores têm discutido a idade adequada para que a criança entre na escola. Essas discussões envolvem diferentes conceitos e visões acerca do que significa estar preparado, ou pronto para viver a experiência da escolarização formal, mais especificamente, da alfabetização. Segundo Cagliari (1999) seria muito melhor que a alfabetização começasse aos cinco anos - como acontece na grande maioria dos países do mundo - e que o primeiro grau se estendesse até os doze anos. Com quatorze anos, muitos jovens já são arrimo de família e têm que trabalhar duro para sustentá-la. Aos cinco anos, idade na qual a criança geralmente está na pré-escola, ela está mais do que pronta para ser alfabetizada, pois já conheceu e aprendeu muita coisa da vida, do mundo e da história; já testou sua participação na sociedade, seu relacionamento com pessoas diferentes. Segundo esse autor, duvidar da capacidade de aprender das crianças de cinco anos é um grande equívoco; basta apenas que ela “queira” aprender.

As crianças que vivem em casas onde há livros, revistas, jornais, onde as pessoas lêem e escrevem, começam cedo a se interessar por essas atividades. Crianças que não têm essa vivência crescem tendo outro tipo de comportamento e de conhecimentos a respeito da escrita e da leitura. É preciso que o professor converse a respeito do que significa aprender a ler e a escrever e o que se faz com esses conhecimentos pelo resto da vida. Algumas pessoas não dão importância à alfabetização, chegando à idade adulta sem se interessar por ela.

Conforme Piaget (1967), a maturação do sistema nervoso - ponto fundamental nos trabalhos de Gesell -, nunca aparece independente de exercício funcional no qual a experiência tem papel de aceleração ou de retardo de certas formas maturacionais. Essa maturação do sistema nervoso abre possibilidades, mas sem que haja uma atualização imediata; essas possibilidades só serão levadas a cabo por meio de experiência material ou de interação social.

Gredler (1992) afirmou que a visão de crescimento e experiência social nasceu de pesquisas de Arthur Gates, que datam de 1930 e que mostram a relação entre idade mental e sucesso na leitura. Gates acreditava que as atividades em sala de aula e o uso apropriado dos métodos e material, eram parte importante para o progresso da leitura em crianças. O conceito de crescimento e experiência social foi formalmente desenvolvido pelo psicólogo educacional cognitivista David Ausubel. Esse pesquisador descreve prontidão como dependente do crescimento, maturação e de experiências sociais.

Vygotsky (1934/1992) descreveu que o estado de desenvolvimento mental da criança só pode ser determinado referindo-se a dois níveis, pelo menos: o nível de desenvolvimento efetivo, presente no momento, ou seja, processos de maturação que já se produziram, e o nível de desenvolvimento potencial, que são os processos que ainda estão ocorrendo, amadurecendo, desenvolvendo-se e que se evidenciam ao observar-se o que uma criança é capaz de fazer com o auxílio de adultos. Essa hipótese pressupõe que o processo de desenvolvimento não coincide com o de aprendizagem: ele o segue, criando a **área de desenvolvimento proximal**. Nessa perspectiva, a prontidão seria determinada pelos contatos primários da criança com a cultura, e da natureza de suas interações com os representantes sociais de cultura. Este conceito não é uma entidade estática, é a habilidade de aprender a solucionar problemas beneficiando-se da colaboração de uma pessoa mais habilitada. Para

esse teórico, a idade mental da criança indica o nível que ela conseguiu atingir até o momento presente, não medindo seu potencial para a aprendizagem ou seu desenvolvimento futuro. Crianças de mesma idade mental (de acordo com testes tradicionais), quando auxiliadas por adultos na solução de problemas, demonstram diferenças sensíveis.

Nicolau (1993) compreendeu o conceito de prontidão para a alfabetização, como um “estado de alerta”, ou seja, um estado de interesse duradouro e pleno, no qual a criança se dispõe a interagir com o material simbólico da alfabetização, processando suas respostas em nível psicomotor, cognitivo e afetivo-social. Isso ocorreria num processo gradual, que dependeria tanto de aspectos maturacionais quanto dos produtos de estimulação ambiental, sendo estes entendidos não só como o espaço de inserção social no ambiente onde se encontra, mas como a maior ou menor oportunidade de estimulação do potencial da criança. Em estudo realizado por Arthur e Makin (2001), sobre prontidão em 124 crianças de 5,5 anos, descobriu-se que a grande maioria tem possibilidade de acompanhar o processo de alfabetização.

Para Poppovic (1966) dentre os principais fatores que contribuem para a prontidão escolar estão as aptidões e conhecimentos verbais, percepção visual e auditiva, coordenação muscular e habilidades motoras, conhecimentos de números e capacidade de seguir instruções mantendo a atenção em trabalhos de grupo. Quanto à leitura, aos seis anos e meio, de acordo com Piaget (1974) a maioria das crianças apresenta um nível mental que lhes possibilita a aprendizagem sistemática da leitura, determinando a capacidade de reconhecimento e de compreensão das palavras escritas e impressas (Santos & Simão, 1993).

Apoiados em concepções teóricas, por vezes divergentes a respeito do que seja prontidão para a leitura e escrita, os pesquisadores da área procuram assim, determinar os pré-requisitos e a sua preditividade para o sucesso escolar.

## 1.6 O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Etimologicamente, o vocábulo *professor* foi introduzido na língua portuguesa por volta do século XV, derivado do latim *professor, professoris* cujo sentido original se liga ao termo *professar*, traduzido por “reconhecimento público” (Cunha, 1982).

A palavra *professor* tem óbvias relações com os termos aprendizagem e ensino, uma vez que desde os tempos remotos, o *reconhecimento* a que se refere, diz respeito ao exercício *público* da atividade de ensinar ou orientar a aprendizagem. Nota-se isso nas atas das Câmaras Municipais do Brasil, desde os tempos coloniais, quando as expressões “professor de primeiras letras” e “mestre-escola” eram empregadas nas autorizações concedidas a quem as solicitava e se submetia a um exame para essa finalidade (Moacir, 1936). No “Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa” (Ferreira, 1986), o verbo *professar* tem os significados de “reconhecer publicamente; ensinar na qualidade de professor; preconizar; apregoar, abraçar; por em prática; adotar”, dentre outros. A palavra *professor* designa “aquele que professa ou ensina uma ciência, uma arte, uma técnica, uma disciplina; mestre”.

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações



necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças, a observação, o registro, o planejamento e a avaliação.

Cass (1975) disse que é altamente desejável que educadores de crianças pequenas tenham suficiente conhecimento do processo psicológico que delineaia dificuldades de comportamento para estarem habilitados para intervirem a tempo e proporcionarem condições favoráveis de desenvolvimento normal para que sejam superadas essas dificuldades. Além das tendências próprias de cada temperamento, a professora deve ser capaz de detectar as deficiências que cada pequenino pode apresentar: surdez, visão, instabilidade, voz quebrada, excesso de nervosismo, o que às vezes é difícil ser descoberto imediatamente (Évrard-Fiquemont, 1958). Mesmo as professoras que lidam apenas com crianças maiores devem ter prática e conhecimento das crianças pequenas para que possam melhor compreender as fases do desenvolvimento infantil (Bain, 1952).

Corroborando esses autores, Evans (1971) disse que a professora deve ter formação e treinamento que lhe possibilitem discernimento para reconhecer problemas de relacionamento social, comportamentos excêntricos e problemas de ajustamento. Educadores sem experiência não distinguem o essencial do que não é tão importante para ensinar às crianças (Marzollo, 1986). É de causar surpresa que professoras recém-saídas da faculdade recebam classes de crianças menores, pois é sabido que precisam tomar decisões importantes quando ainda não têm maturidade, conhecimento e experiência para isso. O período dos cinco anos é de vital importância para o desenvolvimento das crianças e é muita responsabilidade confiada a quem ainda sabe pouco sobre as necessidades e problemas da infância e está ainda em processo de tentar vencer suas próprias dificuldades. As emoções das crianças estão sempre à superfície e elas mostram seus sentimentos de agressão,

hostilidade, ciúme, amor e ódio, espontaneamente. Isso provoca toda sorte de ansiedades em adultos imaturos, que estão resolvendo seus conflitos e ansiedades (Cass, 1975).

Em relação à exploração de idéias, a professora tem importante papel a desempenhar, propiciando experiências ricas e variadas à criança. Ela deve permitir à criança que esta crie e experimente constantemente os conhecimentos e destrezas que possui no momento ao invés de primeiro desenvolver-lhe aptidões e conhecimentos, para só depois lhe permitir criar e experimentar, pondo em prática suas habilidades.

Como os seres humanos, no decorrer da própria vida e da história da humanidade, fazem o que podem e como podem, é reconhecido o direito da criança de fazer, refazer, melhorar... Cabe à educação apoiá-la nesse processo (Micotti, 1999).

## **1.7 A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E A LDB**

Formação é uma palavra que significa dar forma à ação e a formação do professor deveria ocorrer no sentido não só de desenvolver no futuro profissional habilidades que lhe possibilitem atuar com os aprendizes, como também dar forma a esses conhecimentos, articulando-os com a realidade (Silva, 1999).

Por formação, estamos entendendo o processo de construção e promoção do conhecimento enquanto um sistema, retido pelo educador. E por educador, alguém que organiza, constrói e transmite tais conhecimentos, atuando junto com a criança no prazer da descoberta, cultivando o espírito da pesquisa e o desejo de conhecer o mundo. Conhecer é entrar em contato com o objeto do conhecimento e não apenas a obtenção de informações e o domínio de técnicas a respeito deste. Assim, educar é colocar em contato com e não apenas

falar sobre. Ao educador não cabe dizer “faça como eu”, mas, “faça comigo” estimulando o diálogo do educando com o seu próprio pensamento e com sua própria cultura (Chauí, 1980).

A atual legislação brasileira da educação tem como base os artigos 212 e 214 da Constituição Federal de 1988, nos quais é estabelecido o Plano Nacional de Educação e a Lei no. 9.394/96, a chamada LDB (1996). Essa lei surgiu como um projeto para articular, num único documento, propostas de âmbito nacional para todos os níveis de ensino, e que pudesse contemplar em suas determinações, uma estrutura que incluísse desde a educação infantil até o ensino superior, diferentemente dos dispositivos anteriores.

Dentre as modificações originadas pela LDB (1996), destaca-se o antigo 1º grau, com quatro anos de ensino primário e mais quatro complementares – o ginásio, que passou a um único nível, denominado, com oito anos de escolarização. Atualmente a educação escolar compõe-se de dois níveis: I – Educação Básica e II – Educação Superior. O nível I (Educação Básica) compreende inicialmente a “Educação Infantil” (até seis anos de idade, incluindo a creche e a pré-escola), e depois o “Ensino Fundamental” (a partir dos sete anos), e que engloba os sub-níveis de 1ª a 4ª séries (primeiro ciclo) e 5ª a 8ª séries (segundo ciclo). Depois, o denominado “Ensino Médio”, correspondente ao 2º grau. Também foi regulamentada a Educação Superior (nível II).

Transformações introduzidas quanto aos objetivos educacionais que dizem respeito às exigências, devido às novas expectativas no mundo do trabalho, ditam que passou a caber às escolas não apenas o ensino dos conhecimentos gerais, mas também a promoção do desenvolvimento das habilidades cognitivas como inteligência, flexibilidade de raciocínio, pensamento analítico e abstrato, dentre outros. Conhecimentos e práticas que contribuam para o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais também foram alvo de preocupação da lei. Neste âmbito, destaca-se o

interesse pela capacidade de aprender, bem como pela formação de atitudes e valores fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade.

Gatti (1997) destacou que todas as transformações ocorridas não trouxeram melhorias para o exercício da profissão docente e nem apoio a esses profissionais. As reformas consistiram em nova roupagem a programas antigos, deixando o docente à margem da preocupação das políticas públicas, quanto a uma melhor qualificação.

A implementação da lei ainda não se deu por completo e muitos de seus artigos requerem regulamentação complementar, sendo alguns deles alvo de críticas e controvérsias, como o que identifica a família, o trabalho e as organizações sociais como outros espaços formativos, além da escola, o que leva à noção da desobrigação do Estado para com a educação. Guzzo, (1999) comenta que “é uma forma do Estado lavar as mãos diante da realidade fora do controle e uma delegação triunfante das responsabilidades às famílias e à sociedade civil, e este parece ser o momento de uma maior conscientização popular” (p. 142).

Quanto à preparação dos professores e profissionais da educação, em seu Título IX (Art. 87) a LDB estabeleceu a “Década da Educação”, estipulando um prazo de dez anos – a findar em 2006 – para a completa habilitação de todos os professores. Essa proposta de qualificação docente para o ensino básico propugna a necessidade de capacitação destes profissionais de modo a associar teoria e prática, além da formação preferencial, no ensino superior.

Assim, os professores que ingressarem no magistério deverão ser qualificados com uma formação em nível superior. Segundo Pellim (2000) a coordenadora da Secretaria da Educação do MEC, Maria Inês Laranjeira, afirmou que a lei restringiu o ingresso de professores formados no ensino médio, a partir de 2007, tendo que se tornarem qualificados,

em Institutos Superiores de Educação, os professores em exercício que contam com formação em nível médio.

Segundo o Decreto No. 3276 (Brasil, 1999) a formação do docente de ensino fundamental far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores, o que vem sendo contestado pelos que defendem a formação em nível superior, especificamente na graduação de Pedagogia. Esses críticos argumentam que dar “exclusividade” aos cursos Normais inviabiliza a formação em universidades, não garantindo uma preparação do professor, que envolva simultaneamente o ensino, a pesquisa e a extensão. O Conselho Nacional de Educação determinou, em 11 de maio de 2000, a alteração da expressão exclusivamente para preferencialmente (Jornal do MEC, 2000), persistindo a preocupação dos críticos quanto à preparação docente uma vez que o ensino, pesquisa e extensão não foram contemplados nem no texto da LDB, nem em regulamentações posteriores.

Outro aspecto, mais relacionado à filosofia da LDB, no que se refere à formação docente, é citado por críticos como Del Prette (1999) que disse que a lei tem “uma visão tecnocrática da formação do professor, concebendo-o como técnico mais do que como um educador” (p. 23).

É inegável que a LDB (1996) avançou em relação à anterior acerca da educação no Brasil, ao propor a normatização da forma de ingresso no Magistério por meio de concursos, assim como a criação do “Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUMDEF), que visa a melhoria salarial e a promoção de cursos de formação e aperfeiçoamento para os professores.

Embora o FUMDEF seja criticado quanto ao volume dos investimentos no setor e desvios de verbas dos municípios, sua criação trouxe novo ânimo aos debates quanto à

valorização e melhor qualificação profissional dos docentes no país, abrindo espaço para novas proposições nessa área (Franquito, 2004).

O texto da LDB (1996) orienta perspectivas e práticas educativas, interferindo diretamente na atuação docente. Como afirmou Werle (1997) “discutir a LDB significa analisá-la frente ao contexto atual e antecedentes históricos, construindo sentidos para texto legal e destacando interpretativamente suas características” (p. 110).

Na abertura de livro sobre a formação de professores, Anglin, Goldman e Anglin (1982) realçaram que “um professor deve assumir a complexa tarefa de orquestrar os diversos elementos do sistema educacional num todo que seja significativo e útil para os alunos. Como cada professor, estudante, escola e comunidade são diferentes, é impossível predizer exatamente o que deve ser feito em cada situação de ensino. O professor deve decidir, com base nas informações de que dispõe num dado momento, sobre o melhor modo de trabalhar cada situação, numa base individual. Em essência, um professor bem sucedido deve ser um solucionador de problema de fato. Esse papel é gratificante, excitante, complexo e, às vezes, difícil, mas é sempre no qual o professor pode fazer a diferença” (p. viii - ix).

Ser professor no Brasil, neste início de século, tem como pano de fundo todas as transformações ocorridas no campo profissional docente, desde os tempos dos professores de primeiras letras. Inúmeras pessoas que presentemente exercem a docência, ainda têm como recursos os ensinamentos do antigo curso Normal ou Magistério, precisando, se já não o fizeram, cumprir a determinação legal de se qualificarem, pois caso contrário, serão dispensadas de suas funções no ensino público (Cagliari, 1999).

A preparação de pessoal destinado à atuação na área de educação infantil no Brasil tem sido pautada por modelos funcionais nos quais são definidas características do profissional, em termos de perfis profissionais e de tipos ideais, mas os modelos funcionais

não dão conta dos dinamismos da profissão no confronto dos projetos de vida e trabalho com as formas em que, em dado momento histórico, se estrutura a sociedade (Marques, 1992). Nos Estados Unidos existem padrões de competência profissional que orientam a preparação e a seleção de pessoal que atua em pré-escolas. Os padrões vigentes se acham presentemente em revisão (NAEYC, 2000). Naquele país, exige-se a preparação de grau universitário para professores pré-escolares. Em geral, quatro anos de universidade após terminado o curso secundário para o diploma de professor de jardim de infância ou escola maternal. Em várias universidades, professores já formados podem continuar os estudos que os levarão aos graus de Mestre (Master's Degree – título mais elevado que o de bacharel e obtido, geralmente, ao fim de um ou dois anos de estudos universitários num ramo especializado) e Doutor (Ph. D. – Doutor em Filosofia – título adquirido, geralmente, com três anos de estudos universitários especializados), especializando-se em diversos setores da educação pré-escolar (Bain, 1952)

"Ser professora de crianças pequenas é um dom que se desenvolve, mas que não se adquire" (Evrard-Fiquemont, 1958, p. 184). Segundo Drouet (1995) "A preparação dos educadores é ponto chave para o sucesso da educação pré-escolar" (p. 32). Deve ser mencionado um aspecto crucial: a necessidade deste profissional ter claro que todas as tarefas, brincadeiras ou atividades que se realizam na instituição têm valor educativo (Machado, 2000). Também deve estar claro que profissionais da educação infantil precisam refletir sobre seus conhecimentos e práticas livres e sem fundamento e trabalhar com ética (MacNaughton e Smith, 2001).

Visando uma educação integral do indivíduo por meio das atividades motoras, Mattos (2000) e Neira (2002), sugerem uma proposta que encontre momentos comuns entre atividades motoras e o processo de alfabetização, em tarefas que estimulem a consciência corporal, a coordenação motora, a organização espaço-temporal e as habilidades motoras

À educação infantil atribui-se a função de mediar o desenvolvimento: de conceitos, do esquema corporal (referencial básico utilizado pelo indivíduo na estruturação espacial), dos instrumentos que a criança necessita para viver e para conviver, para construir o sistema de significados, de sentido, para apropriar-se do mundo. Os conhecimentos básicos sobre o que há em seu ambiente, suas propriedades, semelhanças e diferenças, começam a ser desenvolvidas na infância. Além disso, as crianças elaboram também as maneiras de interagir com as pessoas, de se comunicar com elas – aprendem a falar, a utilizar gestos e expressões faciais para manifestar suas idéias e procuram entender a escrita. Ao mesmo tempo em que desenvolvem esses conhecimentos, com a prática vão desenvolvendo e aperfeiçoando os instrumentos cognitivos que elas colocam em jogo nesse processo, como a classificação, a seriação, o número, as noções espaço temporais (Micotti, 1999).

A LDB (1996), no que respeita à formação do docente para a Educação Infantil, estabeleceu no Título IV, sobre os profissionais da educação, em seu artigo 62, que: "A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal". No artigo 63, diz a lei que: "Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para educação básica inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental". Na realidade, a situação de fato do ensino pré-escolar no Brasil de hoje não corresponde ao que está na legislação e, muito menos, ao que é considerado como padrão nos países desenvolvidos, onde existe efetiva preocupação com o atendimento à criança com menos de seis anos.



De acordo com Góis (2000) a LDB (1996), e o parecer sobre educação infantil aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, tentaram reverter o quadro em que se encontra atualmente a educação infantil ao incluir, obrigatoriamente, todas as creches e pré-escolas no cadastro dos sistemas públicos de ensino e exigir dos municípios e Estados que fiscalizem essas instituições, estipulando que nenhuma autorização é permanente – as escolas particulares serão autorizadas a funcionar por prazo determinado e terão de ser reavaliadas periodicamente, como acontece no ensino superior. O parecer exigiu que os professores das creches tenham curso normal de nível médio e também que mesmo outros profissionais, como porteiros, faxineiros e cozinheiros, tenham ao menos o ensino fundamental completo.

O MEC admite que a LDB (1996) foi mais avançada do que queriam ou podiam avançar os municípios. Ainda há cidades que não têm sequer o conselho municipal de educação, que é condição fundamental para a prefeitura regularizar as escolas. Mais da metade das crianças em creches está matriculada em instituições sem vínculo nenhum com os sistemas públicos de ensino, como determina a LDB. Pela lei, creches mantidas por ONGs - (Organização Não Governamental) - não precisam, necessariamente, ser administradas pelas secretarias de educação, mas será obrigatório que sigam as orientações da LDB (1996), e dos sistemas públicos de ensino (Góis, 2000).

Segundo o mesmo autor, o Ministério da Educação está investindo na formação do profissional de educação infantil, com o objetivo de expandir o setor com qualidade e acabar de vez com os “depósitos de crianças”. O Brasil optou, nos últimos anos, pela expansão a baixo custo do setor e uma pré-escola sem qualidade pode até ser prejudicial à formação do aluno. Rosenberg (1985, p. 48) explicou: “Não adianta investir na pré-escola sem discutir a qualidade do atendimento”.

Cagliari (1999) acusou as escolas de formação de professores para o magistério de não conseguirem dar a formação necessária para os professores e os órgãos públicos encarregados da educação, que passaram a dar periodicamente “pacotes educacionais”, de acordo com os modismos da época. ...“é o método sintético, analítico, fônico, global, lúdico, psicopedagógico, freinet, semiótico, construtivista, lingüístico, etc. Os professores, atormentados com tantas mudanças, vítimas da própria incompetência, foram experimentando todos os ‘pacotes’. Essa loucura serviu mais para criar nos professores uma aversão a tudo o que é novo, mesmo que traga contribuições realmente importantes para seu trabalho. Houve tantos ‘pacotes’ e tantas decepções em tão curto prazo, que hoje muitos professores já não sabem mais distinguir o que vale e o que não vale, o que é certo e o que é duvidoso, o que é verdade e o que é engodo. Se sua competência já era muito limitada, agora além de tudo ficou confusa, diante de tantas ‘experiências educacionais’ ” (p. 33).

Segundo Nóvoa (1992) “A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade pessoal” (p. 25).

Desde os tempos dos professores de primeiras letras, foram muitas as transformações ocorridas na educação, a começar pela institucionalização da preparação formal dos que exerciam a arte de ensinar. O quadro que ora se apresenta quanto ao preparo insuficiente do professor para cumprir a demanda de um ensino cada vez mais exigente neste princípio de século, foi se construindo a partir do descaso para com a formação docente, além das alternativas profissionais que tornaram o magistério uma profissão desinteressante, no que tange ao prestígio social e à remuneração salarial. (Barbosa, 2001).

Na área de educação e formação do educador, há ainda uma enorme necessidade de informações, esclarecimentos e pesquisas. A respeito da educação no Brasil, Silva, Davis, Espósito & Mello (1993) assinalaram que “o maior desafio que aqui se enfrenta é a necessidade de coletar dados, ao mesmo tempo, em diferentes níveis, uma vez que muito pouco se sabe a respeito da real situação educacional com que se conta” (p. 14).

## **1.8 FORMAÇÃO CONTÍNUA E ATUALIZAÇÃO DA PROFESSORA**

Na literatura científica, várias denominações designam modos de formação docente, podendo ser citadas entre outras, qualificação docente, preparação acadêmica, formação acadêmica, formação pré-serviço, formação pós ou em serviço e formação permanente ou contínua. Os termos indicam o tempo e/ou local de formação, assim como a perspectiva teórico-metodológica em que se baseiam.

A formação acadêmica diz respeito à preparação que o professor recebe em sua escolarização formal e a qualificação e preparação docente se refere a cursos realizados pelos docentes durante sua formação acadêmica e/ou depois dela, já no exercício da função. A formação pré-serviço indica trabalho realizado antes do ingresso na prática, enquanto a formação em serviço representa um treinamento no local de atuação do docente. A formação permanente ou contínua é a que se estende além da escolarização formal, podendo abranger cursos de qualificação ou aperfeiçoamento e a formação pós-serviço ou formação em serviço (Franquito, 2004).

No Brasil, segundo Barbosa (2001), não há obrigatoriedade dos professores realizarem sua escolarização somente em universidades, uma vez que a formação pode

ocorrer em Institutos de Ensino Superior, embora ainda não estejam claramente definidas as normas para esses cursos e também para as escolas normais de nível superior.

Nas últimas décadas, ganharam expressiva aceitação em numerosos países as idéias, planos e programas voltados para uma contínua atualização, melhoria e expansão de conhecimentos e habilidades da professora, após o término de seu preparo para o exercício do magistério. Parece, contudo, no que respeita ao Brasil, que muitas professoras não procuram fazer cursos de aperfeiçoamento e atualização, nem são incentivadas a isso pelas escolas. De acordo com Lima (1992) a formação contínua da professora é atribuição fundamental do diretor. Caberia ao diretor, enquanto líder pedagógico, facilitar às professoras a participação em seminários e cursos, assistir a conferências e debates e realizar outras atividades que contribuam para seu aprimoramento profissional.

Estudos contemporâneos evidenciam uma tendência mundial em se considerar que somente a formação acadêmica ou o pré-serviço não conseguem preparar convenientemente o professor para enfrentar as transformações que ocorrem a cada dia, em sua prática cotidiana. Rodrigues (1981) enfatizou que “nenhum professor está preparado porque cursou a faculdade ou porque leu cinco, dez, cinquenta, duzentos livros, ouviu determinado número de conferências ou participou de determinada quantidade de cursos. Estes são instrumentos que podem auxiliar o processo de sua elevação técnica. Em cada momento, temos educadores em níveis diferenciados de preparação. O processo de preparação dos professores, tecnicamente, tem de considerar o ponto de partida em que se encontra esse professor para que se possa elevar sua competência técnica”(p.67).

A formação contínua é necessidade intrínseca para os profissionais da educação escolar e faz parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional que deve ser assegurado a todos. A formação contínua deve propiciar atualizações, aprofundamento das

temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais.

Garcia (1992) observou que a denominação “desenvolvimento profissional” é mais adequada para destacar a noção de evolução e continuidade para o aperfeiçoamento permanente dos professores e o termo desenvolvimento também engloba a perspectiva do professor como estudante do ensino. A noção desenvolvimentista pressupõe uma valorização do aspecto pessoa/aprendiz, do docente.

Dentre os temas emergentes no meio acadêmico, podem ser assinalados a perspectiva do professor-pesquisador, do professor reflexivo e do professor como produtor de sua profissão (Geraldi, Fiorentini & Pereira, 1998), bem como experiências realizadas com esse enfoque de desenvolvimento profissional do docente (Gatti, 1997; Anais do V Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, 2000).

Fernandes (2000) descreveu um trabalho desenvolvido numa instituição junto a um grupo de professoras do curso de alfabetização da Rede de Educação Municipal de Jaboticabal, cuja intenção era organizar um projeto de formação contínua. Durante a emergência de questões que evidenciavam as memórias e desejos relativos à escolha e permanência na profissão docente e estudo dos mesmos, criou-se a possibilidade de análise da interação no processo educativo. Os relatos abriram reconstrução das diferentes lógicas em jogo na negociação das configurações e destino do processo educativo: professores narrando e partilhando suas vidas e práticas.

Muitos autores como Cagliari (1999) mostraram que professores resistem à aceitação de técnicas diferentes das que costumam usar e que a não colaboração dos mesmos pode originar resultados insatisfatórios quando se pretende implantar novas tecnologias no

ensino. Pesquisas como a de Santos & Simão (1993) indicaram que a escolha de meios e técnicas é feita sem levar em conta a opinião e experiência do professor, muitas vezes por técnicos que nunca estiveram numa sala de aula e que se baseiam apenas em informação científica. O desenvolvimento dos conhecimentos em qualquer área torna imprescindível a participação freqüente da professora.

Muitos cursos para aperfeiçoamento do pessoal docente em vários aspectos têm aparecido e é natural que haja preocupação cada vez maior com a formação acadêmica do docente. Não importando o tipo de procedimento usado no curso de treinamento, o que se espera é que haja mudança no comportamento do professor em sua atuação. É esperado que após ter completado sua formação acadêmica, o professor esteja apto a se manter atualizado, que tenha adquirido técnicas e autocontrole para tanto, que se sinta capaz de auto-administrar-se para um contínuo aperfeiçoamento. O problema é bastante complexo, sem existirem soluções fáceis e a curto prazo (Witter, 1977).

Em relação à prática de ensino, a pesquisa de Arnoni (2001) sobre a prática dos estagiários do magistério relatou, a respeito de desenvolvimento de trabalho objetivando desvendar a prática do estagiário na perspectiva da práxis educativa, tendo como finalidade contribuir para uma necessária delimitação do objeto de estudo do Estágio, optando pela análise do Estágio Supervisionado do CEFAM de Jales, por ser um curso de formação de professores em nível médio. A autora concluiu que o estagiando, ao depreender e compreender os estados qualitativos de sua prática, pode, conscientemente, transformar o estado atual de sua prática na direção progressista, apesar das limitações histórico-sociais que se impõem.

A Prática de Ensino vem sendo entendida como um dos principais eixos do processo formativo e a interpretação da legislação em vigor constitui-se num exercício importante para o delineamento da proposta que ora se apresenta, observando-se os parâmetros legais:

(1) O artigo 65 da Lei 9394/96 estabelece que “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (Amaral e outros, 1996).

(2) O Parecer no. 744/97, da Câmara de Educação Superior, aprovado em 03/12/97, que expressa orientações para cumprimento do artigo 65 da Lei 9394/96” apresenta propostas de resolução sobre esta questão:

*“A Prática de Ensino constitui o espaço por excelência da vinculação entre formação teórica e início da vivência profissional, supervisionada pela instituição formadora”. A Prática de Ensino consiste, pois, em uma das oportunidades nas quais o estudante-docente se defronta com os problemas concretos do processo de ensino-aprendizagem e da dinâmica própria do espaço escolar (MEC, 1977).*

O Documento MEC/CNE (1998a) sobre “Diretrizes Gerais para a Formação do Professor”, de fevereiro de 1998, em relação aos artigos 63 e 64 da Lei Federal no. 9394/96, assim esclarece sobre a constituição de prática de ensino e estágio supervisionado:

*“A Prática de Ensino é definida como “atividade desenvolvida com alunos e professoras na escola ou em outros ambientes educativos, em no mínimo trezentas horas, sob acompanhamento e supervisão da instituição formadora. Deverá incluir além das atividades de observação e regência, ações relativas a planejamento, análise e avaliação do processo pedagógico, gestão escolar, interação de professores, relacionamento escola/comunidade e relação com as famílias”.*

A Indicação no. 11/97 do conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo estabelece e interpreta a expressão “Prática de Ensino” como “aprendizagem de noções

teóricas, experiências de regência de classe e realização de estágios”. Com relação ao Ensino Normal Superior a Resolução do Conselho Pleno no. 1, de 30 de setembro de 1999, que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Artigos 62 e 63 da Lei 9394/96 e o Artigo 9º., # 2º. , alíneas “c” e “h” da Lei 4024/61, com a redação dada pela Lei 9131/95, estabelece em seu Artigo 9º.: “O Curso Normal Superior e os demais cursos de licenciatura incluirão parte prática de formação, com duração mínima de 800 horas”.

A década da educação prevista para encerrar-se no ano de 2007, conforme a LDB 9394/96, ressalta que “somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (p. 46). Ressalta ainda que, os egressos dos cursos normais de nível médio que desejarem ingressar ou permanecer no magistério deverão, ao longo do tempo, complementar seus estudos, obtendo assim, a licenciatura plena em cursos de nível superior destinados à formação de docentes, para a docência em classes de educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

A LDB preconiza ainda que,

*“cada curso superior deverá ter identidade e projeto pedagógico próprios, que contemplem o equilíbrio entre as matérias pedagógicas e as que se destinam a oferecer aos futuros docentes o domínio necessário das áreas do conhecimento que integram as Diretrizes e Parâmetros Curriculares correspondentes a esses níveis de ensino, no âmbito das escolas que servirão como campo de estudo e das experiências educativas às quais os futuros professores terão acesso, diretamente ou por meio de recursos tecnológicos”* (p. 34).

Com relação aos locais de desenvolvimento dos cursos superiores, dá-se ênfase a um novo tipo de instituição de ensino denominada Instituto de Educação Superior, mas a



legislação existente a este respeito se limita ao texto da LDB, em seu Artigo 61, que afirma que “o ensino superior será ministrado em Instituições de Ensino Superior, públicas ou privadas” (pp. 34-35).

A Secretaria Estadual de Educação de São Paulo entende que é necessário investir em programas ou cursos destinados à formação do professor de educação infantil e das primeiras séries do ensino fundamental, com “uma visão crítica do sistema educativo, das práticas tradicionais de formação e de organização institucional que lhe corresponde, quer seja Creche, Pré-escola ou Escola de ensino Fundamental” (MEC, 1998b, p. 33).

A atual situação de cursos ou programas de formação de professores aponta para a necessidade de inserir e desenvolver os conteúdos dos cursos no movimento de profissionalização do professor, pautado no desenvolvimento de competências e habilidades para exercício da profissão.

A busca de metodologias diferenciadas para a formação de professores se faz necessária, tendo o poder público “a grande responsabilidade de proporcionar aos professores os meios de atualização. O acesso a inovações é um direito do profissional que pretende desempenhar a contento suas funções durante toda a sua vida de trabalho” (Martins, 1999, p. 17).

Segundo André (1996) a literatura evidencia que se há pretensão de melhorar a qualidade de ensino há de se investir na formação do docente em serviço, numa formação continuada dos professores, criando oportunidade para que os mesmos reflitam sobre sua prática e recebam subsídios para poder reformulá-la, fatores importantes na busca da qualidade de ensino.

O processo de desenvolvimento profissional permanente inclui formação inicial e continuada, concebidas de forma articulada. A formação inicial corresponde ao período de

aprendizado dos futuros professores nas escolas de habilitação, devendo estar articulada com as práticas de formação continuada. A formação continuada refere-se à formação de professores já em exercício, em programas promovidos dentro e fora das escolas, considerando diferentes possibilidades (presenciais ou à distância) (MEC, 1998).

A respeito de eficácia de professores Ling (2001) realizou estudo em escolas de Taiwan, e os resultados apontaram que o que mais influenciou no trabalho dos professores e, conseqüentemente em sua eficácia, foram diferenças sociais e culturais. Este estudo demonstrou que o professor deve estar atento para as diferenças de seus alunos, para que possa trabalhar da melhor maneira possível com todos, atendendo às suas necessidades de acordo com os seus contextos.

Albuquerque (1972) afirmou que "nenhuma ajuda poderá ser dada à criança se a professora não for acompanhada e esclarecida nas suas dúvidas e dificuldades". A autora sugere que isso não quer dizer que todos os professores devam procurar algo como uma ajuda psicanalítica, mas sim uma ajuda no sentido de estabelecer o seu limite, de buscar um melhor auto-conhecimento, destacadamente de suas emoções. Não é possível à professora responder às demandas de uma atualização continuada dos aspectos educativos sem uma ajuda, uma referência, uma equipe de técnicos que a levem a essa possibilidade. Do contrário, estaremos fugindo ao que é essencial na ação educativa - conhecer-se, respeitar o outro, não querer soluções improvisadas e mágicas, negando todas as descobertas psicológicas que nos chegam através de pesquisas e publicações (p. 50).

Witter (1986) disse que a instituição deve passar a ser um centro de treinamento e reciclagem de pais e de seus próprios profissionais e técnicos; suas funções e objetivos precisam ser revistos. Não se deve perder de vista que profissionais competentes são indispensáveis para que se garanta uma boa educação, em qualquer nível ou modalidade de

ensino-aprendizagem. De acordo com Evans (1971) a qualidade do serviço de uma escola destinada a pré-escolares depende das habilidades individuais de cada profissional e do treinamento do pessoal. A qualidade de ensino que se oferece à criança deve ser progressivamente melhorada, fornecendo-se estimulações adequadas ao desenvolvimento da criança (Witter, 1986).

Segundo o MEC (2003) “o momento atual é particularmente importante, pois oferece a oportunidade de implantação de planos de carreira que contemplem os requisitos efetivamente necessários ao permanente desenvolvimento dos profissionais do magistério, garantia primeira de uma educação de qualidade, uma carreira adequadamente estruturada, que permita o crescimento profissional associando aumento de remuneração à constante melhoria de nível de qualificação do magistério” (p. 31). “Por tudo isso, é imprescindível que cada município tenha uma boa política de formação e qualificação de seus educadores, materializada em programas bem definidos, com recursos suficientes, de modo a garantir a sua continuidade” (p. 32).

Assim, fatores como a criatividade do professor e, conseqüentemente, o desenvolvimento do potencial criativo no aluno, devem ser necessariamente incluídos e estudados quando se visa um ensino atual e eficiente.

De acordo com Castro (1986), para a maioria das crianças destituídas de educação pré-escolar, somente resultados superficiais poderão ser esperados da educação primária, pois sem a base das experiências antecipadas, a instrução posterior não será significativa para o aluno. Como a alfabetização se inicia no final da educação pré-escolar será também considerada neste estudo.

## 2. CRIATIVIDADE

“Criatividade é característica da espécie humana. O homem criativo não é o homem comum ao qual se acrescentou algo; o homem criativo é o homem comum do qual nada se tirou”.

Abraham Maslow (1970, p. 23)

### 2.1 CRIATIVIDADE ATRAVÉS DOS TEMPOS

Partindo do pensamento de Platão, a criatividade era sustentada pela crença que a inteligência humana era norteadada por uma inspiração divina e de natureza racional (Wechsler e Guerreiro, 1988). Platão afirmava que, no momento da criação, o artista perdia o controle de si mesmo, passando a um domínio de um poder superior (Kneller, 1978).

Nesta primeira visão do comportamento embasada pela filosofia, encontra-se a idéia do artista inspirado pelo poder superior. A criatividade era entendida como sendo uma inspiração divina, ou ainda uma forma de loucura, intuição ou característica pertencente somente aos gênios ou artistas. Infelizmente, ainda encontramos, atualmente, pessoas que são altamente criativas sendo consideradas como estranhas ou meio loucas (Wechsler, 1998)

Historicamente, a criatividade passou por diversos períodos, tanto no que diz respeito à sua conceituação como em relação à sua origem. Alencar (1996) afirmou que, nas duas últimas décadas, novas contribuições teóricas surgiram, englobando diversos componentes considerados necessários para a ocorrência da criatividade (Taylor, 1996).

Segundo Fleith (2001) da última metade do século passado para cá, é que tem havido maior interesse nesse tema, mas a data quando as pessoas se preocuparam com este importante aspecto da mente humana remonta ao século XVIII. Como afirma Silva (1999), num certo sentido, a história da criatividade confunde-se com a história da humanidade. A mesma autora diz que ainda existe certa dificuldade em definir a criatividade, pois os termos criatividade, pensamento criativo e potencial criativo misturam-se, originando esta confusão (Gums, 2003).

No início dos estudos sobre esta questão, e até os anos 70, o objetivo principal era delinear o perfil do indivíduo criativo como também desenvolver programas e técnicas que favorecessem a sua expressão. Após esta data, existiu uma mudança de interesse e os pesquisadores voltaram suas atenções para a influência dos fatores sociais, culturais e históricos no desenvolvimento da criatividade (Nakano, 2003).

Conforme levantamento realizado por Wechsler (1999) acerca da conceituação de criatividade, com a contribuição de Guilford, por volta de 1950, é que a criatividade passa a ser vista do ponto de vista científico, como algo que pode ser mensurável e desenvolvido, sendo entendida como um pensamento divergente, em contraste com outras formas de pensamento, como do tipo convergente.

Nos últimos anos, a criatividade tem sido estudada por meio de muitos enfoques teóricos, demonstrando o interesse por este tema sob diversos pontos de vista, o que se pode observar pela quantidade de publicações sobre este assunto nas últimas décadas. Em se

tratando deste fato, levantamento bibliográfico com base em dados científicos do Brasil, realizado por Wechsler e Nakano (2002), demonstrou aumento no número de pesquisas sobre criatividade nos últimos cinco anos, ao observarem que nos últimos dezoito anos (1984 a 2002), 70% das publicações situavam-se nos últimos cinco anos. Apesar da manutenção do interesse em se pesquisar a criatividade, uma grande mudança conceitual ocorre em meados da década de 70, segundo Alencar (1996). Se a criatividade era até então entendida como um conceito unidimensional (pensamento divergente) houve uma reformulação desse conceito, passando a ser vista sob uma visão multidimensional, envolvendo aspectos cognitivos e afetivos, sendo esta a compreensão que predomina até os dias atuais (Wechsler, 2001).

## **2.2 DEFINIÇÕES DE CRIATIVIDADE**

A palavra criatividade vem do latim *creare* que significa *fazer* e do grego *krainen*, que, além de significar *crise*, significa também *realizar*, *preencher*, o que de acordo com Wechsler (1998), demonstra a preocupação, desde a antiguidade com o como pensar e sentir criativamente. Segundo a mesma autora, embora muito já se tenha caminhado para a compreensão da criatividade no último século por meio de estudos e pesquisas sistematizadas, a sua conceituação e avaliação ainda é alvo de polêmicas e discussões até os dias presentes.

Como objeto de estudo, a criatividade tem contribuído em vários campos do saber científico, particularmente naqueles cuja natureza interfere mais que diretamente com a sua implicação tais como a Psicologia, a Filosofia, a Sociologia, a Pedagogia, entre outros (Wolff, 2003).

Faceta diversificada do ser humano, a criatividade é apresentada por diversos autores, de diferentes maneiras (Gums, 2003). Taylor (1976), realizando um levantamento encontrou mais de cem definições distintas, e às vezes até mesmo opostas, indicando que o conceito criatividade é complexo, uma vez que envolve muitas dimensões e facetas. Fenômeno complexo que envolve diversas dimensões (cognitivas, afetivas, culturais, familiares e educacionais), a criatividade tem sido cada vez mais valorizada como meio de promover o desenvolvimento completo do indivíduo.

A criatividade pode ser definida em quadros de referência essencialmente diferentes de acordo com cada campo teórico, sendo muitas as hipóteses na tentativa de explicá-la, desde as educacionais e psicológicas, passando pelas filosóficas até as de base biológica, entre outras (Gums, 2003). Segundo Feldhusen (1995), Vernon (1989) definiu criatividade como a capacidade pessoal de produzir novas ou originais idéias, insights, reestruturações, invenções ou produtos artísticos aceitos por experts do mundo científico, estético ou tecnológico. Já Getzels (1990), afirmou que não há definição que seja aceita universalmente.

Wechsler (1995) relatou a definição de alguns estudiosos no encontro que foi realizado em Buffalo, New York, no Center for Creative Studies, em 1990. A criatividade ficou definida como sendo: “Um fenômeno multifacetado, originado de múltiplas fontes: cognitiva, emocional, social, interpessoal e irracional” (p. 105). Guerreiro e Wechsler (1988) conceituaram a criatividade como a descoberta de algo novo, envolvendo tanto a

produção como transformação de idéias em algo útil e novo. Esta idéia é compartilhada por Martinez (1997) que demonstrou a influência da pessoa ou personalidade criativa e o ato criativo. Giglio (1992) destacou a criatividade como uma habilidade indispensável nos dias atuais, tanto para o futuro de nossa educação quanto para o bem estar físico e social do indivíduo.

Os participantes do “Ciclo de Seminários sobre o processo criativo”, realizado na UNICAMP, em 1992 e coordenado por Giglio (1992), definiram a criatividade como: “a capacidade de oferecer respostas novas a uma situação determinada, portanto, ela se liga à habilidade de um indivíduo em fazer novas combinações a partir dos elementos que possui”. (p. 12).

Alencar (1996) definiu a criatividade como um fenômeno complexo e multifacetado que envolve uma interação dinâmica entre elementos relativos à pessoa, como características de personalidade e habilidades de pensamento, e ao ambiente, como o clima psicológico, os valores, normas da cultura e oportunidades para expressão de novas idéias. Segundo Vollet (1974) também entre os comportamentais e cognitivistas não há um consenso do que seja a criatividade. Para esse autor “a criatividade tem sido apontada como a habilidade de sobrevivência para este milênio, como o recurso mais valioso de que dispomos para lidar com os problemas que afetam as atividades diárias no plano pessoal e profissional”(p. 6). O mesmo autor cita Matzman (1960), que relaciona a criatividade à originalidade do indivíduo.

A Conferência Internacional de Pesquisadores em Criatividade realizada em Buffalo, New York, em 1990 (Wechsler, 1994), foi um marco no sentido de ver a criatividade como um processo que engloba três grandes áreas: *Processo Criativo*, *Pessoa Criativa* e *Produto Criativo*. Tal visão influenciou muitos pesquisadores, como Feldhusen



(1995), que estabeleceu que, para se compreender e avaliar a criatividade, é preciso levar em conta várias medidas, tais como processos cognitivos, motivações, interesses, atitudes, estilos associados com criatividade, bem como os resultados do processo criativo e os efeitos que exercem no ambiente. Já Eysenck (1999), propôs que o estudo da criatividade incluísse quatro componentes: processo criativo, (relacionado à noção de traço), produto criativo, pessoa criativa e situação criativa.

Numa pesquisa sobre o desenvolvimento de um método efetivo de avaliação da criatividade nos indivíduos, Jones (1972) sugeriu uma definição de criatividade em quatro blocos de acontecimentos: a)- a criatividade é um processo necessário para a resolução de problema; b)- a criatividade não é um privilégio especial de poucos indivíduos, todas as pessoas podem desenvolver habilidades; c)- o domínio do próprio “eu” fortalece a criatividade e d)- o cumulativo dos três efeitos anteriores, influi na qualidade do produto. Corroborando a afirmação de Jones de que todos os indivíduos podem desenvolver a habilidade da criatividade, Torrance (1972), salientou que é possível ensinar criatividade para todos, desfazendo a idéia de que criatividade seria privilégio de poucos e bem dotados, ligando-a à inteligência.

Barron (1999) fez uma revisão de vários conceitos de criatividade (relacionados à originalidade, novidade, pensamento divergente, solução de problemas, visão humanista e outros) e concluiu que nenhuma das definições propostas era ampla o suficiente para explicar o complexo fenômeno criativo. Propôs, então, uma definição abrangendo as diferentes visões que constituem a área da criatividade e, ao mesmo tempo possibilitando a identificação clara da qualidade do construto. Definiu a criatividade como sendo “habilidade ou qualidade apresentada quando se soluciona problemas até então não solucionáveis,

quando são desenvolvidas soluções novas para problemas resolvidos de forma diferente ou quando são desenvolvidos produtos novos ou originais” (p. 18).

Eysenk (1999) chamou a atenção para o conceito de novidade vinculado à criatividade, diferenciando novidade privada de novidade pública, relacionando a diferença entre as duas principais definições e concepções de criatividade. Como novidade privada definiu aquela que é nova para a própria pessoa, sendo que esta visão estaria direcionada à noção de “criatividade enquanto traço, uma variável de disposição característica de uma pessoa que leva a produzir atos, objetos e fatos de novidade Privada” (p. 206). A novidade pública seria aquela evidenciada pela produtividade através da produção real de obras que são novas no sentido público”. De acordo com este autor, as duas formas não são similares e é possível que um indivíduo tenha a criatividade privada sem nunca chegar à criatividade pública.

Torrance (1970) disse que a criatividade pode ser definida em termos de produto ou processo, ou ainda, em termos de personalidade ou condição ambiental, envolvendo uma independência mental e a não conformidade com pressões do grupo ou fuga do molde. O mesmo autor a definiu como: “um processo que torna alguém sensível aos problemas, deficiências, hiatos ou lacunas nos conhecimentos, e o leva a identificar dificuldades, procurar soluções, fazer especulações ou formular hipóteses, testar e retestar essas hipóteses, possivelmente modificando-as, e a comunicar os resultados”. (p. 18).

Algumas definições são formuladas em termos de experiência subjetiva, advinda de inspiração; outras são centradas na qualidade do problema à sua solução; outras definições referem-se à originalidade do produto e outras, ainda, à própria solução do problema (Getzels, 1990).

Até os dias atuais, os autores ainda não conseguiram chegar a um consenso sobre o que seja a criatividade (Silva, 2000). Nenhuma é completa, pois cada uma omite algum componente vital de outra (Getzels, 1990). Em maior ou menor grau, todo ser humano é criativo e um ambiente estimulador favorece o aumento da criatividade nos indivíduos (Silva, 2000). Contrastando com a inteligência, a criatividade raramente é restrita ao funcionamento intelectual ou cognitivo e pode ser definida em quadros de referência essencialmente diferentes de acordo com cada campo teórico (Gums, 2003).

Todos esses autores salientaram e demonstraram, em vários trabalhos a importância da criatividade para o desenvolvimento pleno do ser humano, o que nos leva a inferir que o processo da criatividade pode ser entendido como sinônimo de saúde mental e realização pessoal, como foi dito por Maslow (1970). A literatura nacional e internacional tem bons exemplos da visão supra descrita e afirma que um indivíduo poderia ser considerado saudável e realizado quando consegue expressar seu potencial criativo nos mais diversos ambientes, comparando este desempenho a uma boa saúde mental (Wechsler, 1994; Gums, 2003). Frente a isso, diversos têm sido os esforços para se encontrar uma definição única e complexa para a definição deste conceito, deparando-se ora com o enfoque na pessoa criativa, ora no processo ou ainda, no produto criativo (Wechsler, 1993).

Os pesquisadores vêm propondo distintas conceituações para o termo criatividade, paralelamente a uma análise dos processos envolvidos no ato criativo. Embora não haja uma definição consensual de criatividade, observam-se várias definições que se distribuem em quatro categorias: pessoa, produto, processo e ambiente.

## 2.3 A PESSOA E O PROCESSO CRIATIVO

Acredita-se erroneamente que apenas poucas pessoas privilegiadas possam ter capacidade para a solução criativa de problemas. Como é o caso de outras capacidades humanas, a criatividade na solução de problemas não é dom inato e todo ser humano é capaz de resolver problemas e de ser criativo (Gums, 2003). Pensamento criativo pode ser aprendido. É possível aprender a pensar de forma criativa e muitos aspectos como personalidade, motivação e atitudes estão envolvidos. É preciso enfatizar a aprendizagem e domínio da criatividade, para que estudantes aumentem seu potencial e o utilizem em situações de dia-a-dia.

Wechsler (1998) afirmou que a criatividade pode ser desenvolvida e aumentada através de programas educativos específicos, pois todos temos potencial criativo, bastando apenas desenvolvê-lo e, segundo Beudot (1976), Torrance citou a existência de métodos que permitem desenvolvê-la.

Soluções novas e criativas são necessárias para os vários problemas que surgem no cotidiano. A literatura tem mostrado que diferentes pesquisadores têm tentado chegar a consenso sobre quais deveriam ser as atitudes e comportamentos que caracterizariam as pessoas criativas. Através da interação do sujeito com outras pessoas e com o meio em que vive, ocorre uma relação transacional, onde o ambiente sócio-cultural interfere nos comportamentos destes sujeitos, inclusive com relação à criatividade. A criatividade é inerente a todo ser humano, envolvendo assim, atualização e auto-desenvolvimento (Guerreiro e Wechsler, 1988).

Seguindo o pensamento de Alencar e Fleith (2003b), fatores como estilos de pensamento, características de personalidade e motivações pessoais influenciam a expressão da criatividade e, mesmo sendo também esta, fenômeno de natureza intra-psíquica, fatores de ordem sociocultural como valores e normas da sociedade, também contribuem de modo considerável para sua emergência ou repressão.

Gardner (1996) definiu que o “indivíduo criativo é alguém que regularmente soluciona problemas, cria produtos ou define novas questões num domínio de uma maneira que, inicialmente, é considerada nova, mas que acaba sendo aceita num determinado ambiente cultural” (p. 30).

Segundo Csikszentmihalyi (1996) o termo criatividade vem sendo utilizado de maneira demasiadamente ampla, referindo-se a muitas realidades diferentes, o que provoca algumas confusões, sendo uma delas a definição do que seria uma pessoa criativa. O autor fez distinção entre pessoas brilhantes, pessoas individualmente criativas e pessoas criativas. Na primeira categoria incluiu aquelas pessoas que possuem pensamentos incomuns, mente ágil, conhecimentos diversos, mas sem importantes realizações permanentes para a sociedade. Pessoas individualmente criativas seriam aquelas que experimentam o mundo de forma original, com idéias novas e descobrimentos importantes em nível individual. As pessoas criativas podem ser representadas por indivíduos como Edison, Einstein, Picasso e outros, que fizeram descobrimentos e realizações importantes e reconhecidas publicamente na sua área de trabalho.

De acordo com Wechsler (1998) pesquisadores de diferentes abordagens têm tentado identificar as características das pessoas consideradas criativas. Em geral, as pessoas criativas possuem independência de pensamento, não se conformando às pressões do grupo. São persistentes, autoconfiantes, tenazes, espontâneas e esforçadas, sendo resistentes às

frustrações e mais abertas às próprias experiências, além de, quase sempre, fugirem aos padrões vigentes (Alencar, 1974; Torrance, 1976; Guerreiro & Wechsler, 1988).

Para os pesquisadores reunidos em Buffalo (Wechsler, 1993a), a realização do potencial criativo depende basicamente de três fatores: motivos, meios e oportunidades. Segundo Hennessey e Amabile (1988), a motivação, juntamente com as atitudes, valores e estilos de comportamento, teria uma grande influência no indivíduo e na produção criativa. Para essas autoras existiriam dois tipos de motivação: a intrínseca – na qual a vontade de criar e a energia para isso vêm de fontes internas, tal como a coragem que ele possui para enfrentar uma nova situação que, muitas vezes, vem acompanhada pela curiosidade do indivíduo que é questionador e desejoso de encontrar novas respostas e/ou enfrentar situações de risco - e a extrínseca – na qual as pessoas seriam controladas por influências externas, tais como desejo de obter sucesso e ser reconhecida. Wechsler (1998b) diz que o indivíduo criativo possui alto grau de confiança em si mesmo, persistindo até o final para comprovar suas idéias.

Sternberg (2000) identificou algumas características das pessoas criativas, que são:

- a) elas redefinem os problemas e posicionam-se perante eles, tomando-os de uma forma diferenciada quando em comparação às demais pessoas, buscando alternativas singulares para solucioná-los;
- b) identificam suas próprias idéias e são os primeiros a decidir quais delas realmente têm valor;
- c) convencem as pessoas a seguirem suas idéias, porque idéias criativas desafiam modos existentes de fazer coisas;
- d) elas têm sabedoria, mas também reconhecem que o conhecimento isolado pode impedir o desenvolvimento da criatividade. O mesmo autor apontou que indivíduos criativos acreditam em si mesmos e manifestam habilidades no sentido de encontrar o que amam e, de fato, fazerem o que amam. Ademais, eles desejam e buscam o crescimento sem travar lutas com as novas idéias que surgem nesse

processo, pelo contrário, têm o potencial de fazê-las “aflorar”, fomentando-as. Dispõem-se a correr riscos e toleram certo nível de ansiedade, a ponto de tornar concretas suas idéias, fazendo-as eficientes. Essas características gerais fazem com que essas pessoas superem seus obstáculos, colocando-se em patamares mais altos.

A criatividade oferece uma liberdade onde o indivíduo tem a oportunidade de experimentar, exprimir, conhecer e até superar-se. Se por um lado se projeta como uma forma de inovar, superar obstáculos e promover a auto-realização, por outro, o desconhecimento do potencial criativo é interpretado ainda, por muitas pessoas, como um “dom”, uma inspiração divina e não reconhecem o seu valor para o ser humano (Wolff, 2003).

A criatividade pode ser entendida como sinônimo de saúde mental e auto-realização, segundo Wechsler. (1998). Conceitua-se como uma abordagem teórica com questionamentos sobre o tipo de pensamento que leva a pessoa à descoberta criativa, o caminho da produção criativa, o produto criativo, as características da personalidade criativa, o ambiente estimulador e o potencial criativo.

Segundo a autora, a criatividade também se relaciona com a prevenção de problemas na medida em que auxilia o indivíduo a desenvolver seu potencial, favorece a solução de problemas, dando-lhe condições de reagir criativamente frente a futuros problemas. Portanto, não só pode ser vista como preventiva, mas também como uma forma de assegurar a saúde mental nas diversas fases da vida, seja na infância, na adolescência ou na velhice.

Como já se viu anteriormente, muitos são os estudos que tentam definir a criatividade, ora enfatizando as habilidades e/ou atitudes da pessoa criativa, ora os processos criativos. Krippner (1994) salientou que o produto criativo e seu valor social também foram

alvo de investigação, havendo preocupação com a utilidade e/ou originalidade do produto. A presença do humor também é característica comum em pessoas criativas. Ele pode ser manifestado através da incongruência, surpresa, ambivalência, alívio ou relaxamento, configuração e economia de sentimentos. Pessoas criativas brincam com idéias ou elementos, combinando-os de forma engraçada (Silva, 2000).

Geralmente, os comportamentos das pessoas criativas incomodam as pessoas não criativas, que terminam por reprimi-los em si mesmas e nas crianças. Na maioria das vezes, pessoas criativas são tidas como estranhas e improdutivas, pois brincam com as idéias (pensamento livre); não vêem os mesmos defeitos que os outros: têm humor elevado, brincam com o que os outros vêem como sério; vivem sonhando e afastam-se dos demais, a fim de ter uma idéia para depois colocá-la em prática (Presbury, Benson, & Torrance, 1992). Este incômodo advém porque as pessoas criativas têm uma maneira de pensar diferente da maioria; além de produzirem muitas idéias, identificam várias soluções para um mesmo problema, denotando maior flexibilidade, pois conciliam o que é comum a todos (pensamento convergente) às suas próprias idéias (pensamento divergente) (Getzels, 1990).

Quando se fala das características de personalidade apresentadas pelas pessoas criativas pode-se notar: atração pela complexidade, autonomia, intuição, habilidade para resolver paradoxos, intenso envolvimento com o trabalho realizado, curiosidade, espontaneidade, fantasia e tolerância à ambigüidade (Alencar, 1974, 1996; Guerreiro & Wechsler, 1988).

Em geral, o processo criativo inicia-se por uma discussão sobre as etapas que compõem o mesmo. Autores como Wechsler (1998); Presbury, Benson e Torrance (1992), procuram esclarecer como se desencadeia o processo, cujo início se dá com um pensamento novo ou original, que está implícito e é parcialmente consciente, onde as idéias vão tomando



formas concretas. A partir deste pensamento desencadeiam-se as fases saturação (preocupação com algo); incubação período em que as idéias ficam “cozinhando” até se chegar a uma resposta); iluminação (refere-se ao “é isto!”) e verificação (após se planejar a ação, esta é colocada em prática para ser testada). Estas etapas do processo criativo sofrem variação quanto ao nome e número.

Novaes (1989) apontou que DeHaan e Havighurst distinguiram cinco estágios da atividade criadora: o da sensibilidade para o problema (percebe-se a necessidade de experimentar algo diferente), o da busca ou procura (de uma maneira para expressar sua idéia), o da inspiração (fase que varia de indivíduo para indivíduo e que pode sofrer interferências ou interrupções externas) e o da confirmação (onde a solução encontrada será julgada).

O processo criativo enfoca áreas da Educação e da Psicologia, utilizando estratégias e técnicas que permitem o desenvolvimento de potenciais nas mais diversas áreas. O importante é que a professora tenha a consciência das individualidades para que o potencial criativo de cada um se desenvolva naturalmente (Silva, 2000).

O desenvolvimento de estudos voltados à criatividade tem caminhado para uma visão que compreenda vários aspectos, num enfoque multidimensional (Wechsler, 1999). Segundo esse ponto de vista, a criatividade deve ser entendida considerando-se desde características intrínsecas da pessoa criativa (personalidade, habilidades cognitivas), o meio onde esta se insere (família, trabalho, escola) até o ambiente onde tudo se processa (Santeiro, 2004). Seguindo o pensamento de Tardiff e Sternberg (1988) as definições que focalizam a pessoa incluem três aspectos: características cognitivas, traços de personalidade e experiências durante o desenvolvimento.

As condições que favorecem o desenvolvimento e a expressão da criatividade na pessoa, de acordo com Alencar (1991), são as variáveis como personalidade, valores, motivação intrínseca, o contexto social e cultural, bem como ambiente que facilite a existência de condições que estimulem a inovação, a exploração de idéias e a criação de novos produtos.

## **2.4 AMBIENTE CRIATIVO E ENSINO**

Witter (1987) destaca o ambiente como sendo fonte de prevenção para a infância e salienta que, dentro do contexto escolar, é importante um ambiente saudável. A criação de um ambiente educacional estimulante, acolhedor, bem planejado, com recursos e materiais abundantes e diversificados tem sido reiteradamente apontada como incentivadora da aprendizagem, particularmente quando se trata de crianças e jovens. Um ambiente educacional adequado proporciona o acesso fácil e direto do aluno. Os empenhos de um bom professor na promoção da aprendizagem dos alunos, segundo os procedimentos de planejamento e ação docentes, poderão ser frustrados se o ambiente geral da escola e da sala de aula entrar em choque com os objetivos específicos do programa, ou for inadequado para as atividades de aprendizagem e ensino (Pfromm Netto, 1987).

Wechsler (1999) considerou relevante a relação entre criatividade e saúde mental, opinando que a criatividade propicia uma integração harmoniosa entre o cognitivo, afetivo e social, levando à saúde mental. Portanto, a existência de esforços no sentido de se procurar

desenvolver ambientes facilitadores à expressão criativa, quer seja no lar, no trabalho, na sociedade ou na escola, seriam favorecedores da afloração dessa habilidade.

A mesma autora discorre que a criatividade já assumiu a posição de “ciência” por meio de várias conferências e congressos nacionais e internacionais. Os resultados das pesquisas apresentadas nesses eventos são unânimes em afirmar que é possível desenvolver a criatividade por meio de estratégias específicas.

Uma pesquisa realizada por Beaudot (1976) com alunos de 6 a 8 anos, demonstrou que as crianças habituadas há muito tempo a produzirem idéias, obtiveram resultados superiores aos de grupo controle, que não tinham esse hábito. Concluiu que se pode ensinar ao aluno uma série de princípios que lhe permitirão produzir mais numerosas e melhores idéias do que se não tivessem tido nenhum treinamento.

Seguindo as idéias de Wechsler (1998), que afirmou que um ambiente criativo seria fundamental para pleno desenvolvimento do potencial criativo dos alunos, Silva (2000) demonstrou em seus estudos, que um ambiente propício auxilia no preparo ou desenvolvimento do ser criativo. Alencar (2001) também salientou que o ambiente tem papel importantíssimo no desenvolvimento do indivíduo criativo e Gums (2003), disse que o ambiente exerce forte influência no uso que as pessoas dão ao seu potencial criativo, uma vez que o ser humano tem forte necessidade de aceitação por seus iguais. Amabile (2001) chamou a atenção para a importância de um ambiente social que favoreça o desenvolvimento de motivações, atitudes e habilidades e que crie oportunidades de aprendizagem criativa e envolvimento com tarefas desafiadoras.

Para Feijó (1992) criatividade é algo parecido com genialidade, sendo atribuída a combinações genéticas especiais, ao modo de ser do pensamento, à predominância do

hemisfério direito do cérebro, à modificação do sistema hormonal e ao impacto maciço do meio ambiente.

Pensando da mesma forma, Csikszentmihalyi (1988, 1999), sugeriu que a questão mais importante em criatividade é “onde está a criatividade” e não “o que é criatividade”, afirmando que é mais fácil estimular a criatividade mudando as condições do ambiente do que tentando fazer as pessoas pensarem mais criativamente. O mesmo autor opinou que a criatividade é cultivada quando o indivíduo tem acesso a muitas fontes de informação.

O papel do ambiente tem recebido bastante destaque uma vez que pode tanto facilitar a expressão da criatividade como, pelo contrário, contribuir para bloquear e inibir o desenvolvimento do potencial criador. Neste aspecto, destacam-se os trabalhos de Torrance (1970a) que enfatizou a importância da escola para o encorajamento e desenvolvimento da criatividade e de Amabile (1989), que indicou o papel da sociedade na expressão criativa, podendo estimular alta produtividade ou negá-la por afetar as crenças e valores de uma determinada época. No entanto, alguns autores verificaram em seus estudos que nem sempre o ambiente favorece o desenvolvimento da criatividade, como por exemplo, Vygotsky (1931, 1980). Este pesquisador estudou na União Soviética, o desenvolvimento da criatividade, demonstrando as barreiras sociais - tais como a repressão -, que contribuem para o seu não desenvolvimento.

Para Torrance (1970b) os estudantes aprendem na escola, mas não conseguem fazer um relação do que aprenderam e transportar para a vida diária ou futura profissão. Através da mobilização do pensamento criativo dos estudantes e da compreensão de suas características de personalidade, poderá ocorrer a fusão entre a aprendizagem feita na escola e o mundo real.

Fleith (2001) relatou em seus estudos que as barreiras quanto ao processo, à pessoa ou produto, interferem no desenvolvimento da expressão da criatividade nos professores e

alunos e que ambos devem estar atentos a essas barreiras, pois são elas que, muitas vezes, impedem a liberação da criatividade. A este respeito, Alencar (2001) comentou a necessidade de os professores participarem, sempre que possível, de programas de atualização em criatividade, pois são estes programas que possibilitam a estes professores, utilizarem seus conhecimentos, e despertarem dentro de si o potencial criativo. Numa revisão de teses e dissertações sobre criatividade no Brasil, Wechsler (2001) destacou que existem alguns fatores que impedem que a criatividade seja mais bem explorada e trabalhada; entre eles está o desinteresse do aluno, que acontece devido ao assunto ser desmotivador, pois o professor não possui técnica de ensino criativo.

Alencar e Martinez (1998) realizaram estudo que verificou que as barreiras existentes entre profissionais portugueses e cubanos seriam as mesmas enfrentadas por professores brasileiros, observando que, apesar das diferenças existentes entre esses países, as barreiras de Cuba, por exemplo, para a expressão da criatividade, seriam de contexto social, enquanto que em Portugal e Brasil, as barreiras de maior influência na expressão da criatividade, seriam as de ordem emocional. Tal fato demonstrou a importância de se desenvolver um ambiente saudável também nos aspectos sociais, sendo seguro para o expressar de idéias e um ambiente saudável para que se possa expressar a criatividade. Transportando as conclusões para o contexto escolar, pode-se dizer que a sala de aula é um dos ambientes onde os aprendizes mais deveriam, teoricamente, possuir o direito de utilizar sua criatividade. Todavia, isto não acontece, pois é esperado do indivíduo uma série de comportamentos “adequados”, e a expressão de suas idéias próprias não é bem vista e muito menos encorajada, em todos os ambientes, embora haja exceções a essa afirmação.

Também Alencar, Fleith e Martinez (2003a) examinaram barreiras à criatividade pessoal entre estudantes universitários brasileiros e mexicanos. Os resultados mostraram

que falta de tempo e oportunidade foi o obstáculo mais frequentemente mencionado pelos estudantes. Em relação aos obstáculos associados à falta de motivação, diferenças significativas foram observadas entre estudantes brasileiros e mexicanos. O desempenho dos mexicanos foi inferior ao dos brasileiros, sugerindo que a falta de motivação é um obstáculo mais presente na realidade mexicana em comparação com a brasileira. Foram também observadas diferenças entre estudantes do gênero masculino e feminino em relação à inibição e timidez, sendo que as mulheres apresentaram resultados mais positivos do que os homens.

Resultados semelhantes foram encontrados por Fleith (2000) ao investigar os fatores que estimulam e inibem a criatividade em salas de aula do ensino fundamental. Professores e alunos de 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries sugeriram que um ambiente estimulador da criatividade oferece escolhas aos alunos, caracterizando-se pela aceitação de idéias diferentes, encorajamento da auto-confiança e foco nos interesses e habilidades dos alunos. Em contrapartida, os participantes indicaram que, em ambiente inibidor da criatividade, as idéias são ignoradas, os professores são controladores, erros não são permitidos e regras existem em excesso.

Pesquisadores estrangeiros também têm estudado a questão do ambiente e sua influência sobre alunos superdotados. Moon, Swift e Shallemberg (2002) estudaram a importância da flexibilização de um programa para a facilitação do processo criativo em sala de aula. O trabalho foi realizado com 24 estudantes superdotados do meio oeste americano, e as áreas verificadas foram: emocional, educacional, social e vida fora da escola. Os dados, tanto qualitativos como quantitativos, foram coletados utilizando-se entrevistas, observações e ensaio de comparações. Os resultados demonstraram que uma mudança no manejo da sala facilitou a aprendizagem dos alunos, possibilitando melhor

aproveitamento do conteúdo exposto. Este estudo também demonstrou que o ambiente pode influenciar muito para uma boa aprendizagem e que, dependendo de como é conduzido o programa, alunos e professores podem usufruir mais, ou menos, das possibilidades que estão diante deles.

No contexto educacional, um ambiente que estimula a criatividade inclui, segundo Sternberg (2003) os seguintes fatores: 1) alocar tempo para o pensamento criativo; 2) recompensar idéias e produtos criativos; 3) encorajar o aluno a correr riscos; 4) aceitar o erro com parte do processo de aprendizagem; 5) possibilitar ao aluno imaginar outros pontos de vista; 6) propiciar oportunidades para a exploração do ambiente e questionamento de pressupostos; 7) identificar interesses; 8) formular problemas; 9) gerar múltiplas hipóteses e 10) focalizar em idéias gerais ao invés de fatos específicos.

Amabile (1989, 1996) também sugeriu alternativas de como manter a criatividade na escola: 1) fornecer *feedback* construtivo e significativo; 2) envolver o aluno na avaliação do próprio trabalho e na aprendizagem através dos próprios erros; 3) dar ao aluno possibilidade de escolha; 4) enfatizar cooperação ao invés de competição; 5) prover a sala de aula com material diversificado e abundante; 6) prover oportunidades de experiências de aprendizagem próximas às da vida real; 7) encorajar o aluno a compartilhar seus interesses, experiências, idéias e materiais em sala de aula e 8) prover um ambiente de aprendizagem que seja percebido como importante e motivador.

Alencar (1990) e Fleith (2002) ressaltaram ainda como características de um clima criativo em sala de aula: 1) proteger o trabalho criativo do aluno da crítica destrutiva; 2) desenvolver no aluno a habilidade de pensar em termos de possibilidade, de explorar conseqüências, de sugerir modificações e aperfeiçoamento para as próprias idéias; 3) encorajar o aluno a refletir sobre o que gostaria de conhecer melhor; 4) não se deixar vencer

pelas limitações do contexto em que se encontra, mas fazer uso dos próprios recursos criativos para contornar obstáculos; 5) envolver o aluno na solução de problemas do mundo real; 6) possibilitar ao aluno participar na escolha dos problemas a serem investigados e 7) encorajar o aluno a elaborar produtos originais.

Apesar do reconhecimento de que o ambiente educacional tem importante papel no desenvolvimento da expressão criativa dos alunos, poucas tentativas têm sido feitas para se avaliar a extensão em que a criatividade tem sido estimulada ou inibida neste contexto. Na escola, é papel do professor proporcionar um ambiente onde todos possam expressar suas opiniões e testar suas hipóteses acerca de seus conhecimentos, tornando-se capazes de utilizar sua criatividade para seu benefício e de todos que estejam inseridos no contexto. Atualmente, com a vasta gama de estudos apontando para a importância dessa característica, estão sendo revistas as idéias e posturas quanto aos locais de aprimoramento e uso da criatividade (Gums, 2003).

Todavia, apesar da importância atribuída ao clima da sala de aula no desenvolvimento da criatividade, mesmo em países nos quais ela vem sendo objeto de grande número de investigações, observa-se uma carência em estudos voltados para o desenvolvimento de instrumentos para avaliar o ambiente da sala de aula. Constata-se a inexistência, no Brasil, de instrumentos para avaliar a extensão em que este fator tem estimulado ou inibido o comportamento criativo dos professores e alunos, especialmente nos primeiros anos de escolarização.

Como expressaram Sternberg e Lubart (1999) “O indivíduo precisa de um ambiente que encoraje e reconheça suas idéias criativas. O indivíduo pode ter todas as condições internas necessárias ao desenvolvimento do pensamento criativo, mas sem o estímulo do ambiente, sua criatividade nunca se manifestará” (p. 11).



## 2.5 CRIATIVIDADE E ENSINO

A criatividade tem sido reconhecida como de relevância para o desenvolvimento e compreensão do ser humano e de suas manifestações, nos mais diversos cenários, como a psicoterapia, (Santeiro, 2000), do trabalho (Alencar, 1996) e do ensino (Alencar, 1998; Wechsler, 1994, 2001). Educadores e psicólogos têm enfatizado a importância de se promover condições favoráveis ao desenvolvimento do potencial criativo dos alunos e muitos estudos (Amabile, 1989; Alencar, 1990; Piirto, 1992; Alencar e Fleith, 2003b), têm sugerido meios para se cultivar a criatividade no contexto educacional.

Segundo Alencar (1990) o desenvolvimento da criatividade na escola não tem recebido a devida atenção, desrespeitando as habilidades de pensamento. Investigando a criatividade em sala de aula, Torrance (1980) descobriu grande bloqueio por parte dos professores, que preferem o aluno obediente e passivo ao invés de curioso e questionador. Essa investigação também foi feita no Brasil, chegando-se aos mesmos resultados (Wechsler, 1998).

Numa revisão de teses e dissertações sobre criatividade no Brasil, Wechsler (2001) destacou que existem alguns fatores que impedem que a criatividade seja mais bem explorada e trabalhada e entre eles está o desinteresse do aluno. É sabido que não só da motivação do aluno depende o bom andamento da aula; há necessidade, também, do empenho por parte do professor e, neste sentido, várias pesquisas têm sido realizadas. A criatividade tem sido reconhecida como de relevância para o desenvolvimento e compreensão do ser humano e de suas manifestações, nos mais diversos cenários, principalmente na escola.

Pondo em pauta o cuidado de professores com relação à criatividade e ao desempenho de seus alunos, Reis, McGuire e Neu (2000) publicaram um trabalho realizado com alunos que eram tidos como possuidores de dificuldades de aprendizagem, rótulos esses adquiridos em escolas elementares ou de segundo grau. Mas na universidade se saíram bem, chegando mesmo a se destacarem no meio acadêmico. Muitas e extensas entrevistas revelaram alguns dos problemas desses jovens adultos que anteriormente tiveram dificuldade de aprendizagem, e como eles os resolveram, utilizando-se de estratégias de compensação. O resultado do estudo demonstrou uma necessidade de trabalho com os professores das escolas primárias e secundárias, no sentido de que possam melhor avaliar seus alunos e auxiliá-los em seu desempenho, pois o peso de um rótulo pode ser devastador na vida de um aluno. Mas o estudo também revelou que quando se deseja algo, pode-se superar obstáculos e conseguir alcançar o objetivo.

Greenwood, Delquadri e Vance (1984) afirmaram que quando se usa o “ler, escrever e discutir”, há melhores resultados em termos de aprendizagem, mas a responsabilidade pelo ensino e pela aprendizagem é do professor. Se a aprendizagem por um aluno é um processo lento, demorado e penoso, isto reflete o comportamento do professor, não do aluno. Quando um aluno demonstra dificuldade com alguma parte do programa de ensino, isto indica a necessidade de revê-lo e modificá-lo. É preciso oportunizar e exigir respostas dos alunos (Alencar, 1995).

Ao professor compete ensinar o aluno a pensar e encontrar formas de solucionar problemas, com base nas informações adquiridas (Rodriguez y Agustín, 1973), ficando explícito que o papel do professor é fundamental para o desenvolvimento do currículo e formação do aluno. Em relação a programa de ensino e sua elaboração, Holland (1960) afirma que o professor deve pautar seu planejamento de acordo com a classe onde vai

lecionar; e diz: “observe seu aluno e deixe que ele elabore o programa de ensino” (p. 284). Alencar (1991) salientou a influência e poder do professor para aquisição e desenvolvimento das habilidades cognitivas, formação de crenças e de auto-conceito do aluno.

As condições de expressão verbal e escrita estão muitas vezes associadas às condições ambientais que o indivíduo tem como sendo favoráveis ou não para a exploração de suas idéias (Bighetti, 1995). Já Pereira (1998) disse que o professor ideal deve ser capaz e criativo, motivador, honesto e pesquisador. Também a ele cabe ajudar a criança a decidir sobre a melhor forma de colocar em prática uma idéia e, se necessário, ajudá-la a desenvolver melhor essa idéia (Almeida, 1981). Giglio (1992) afirmou que o professor tem dificuldade em trabalhar com a criatividade em sala de aula por falta de conhecimento acerca das possibilidades que esta característica traz para eles e para os alunos.

Também com relação à exploração de idéias, o professor tem importante papel a desempenhar, propiciando experiências ricas e variadas à criança. Ele deve permitir à criança criar e experimentar constantemente os conhecimentos e destrezas que possui no momento, ao invés de primeiro desenvolver-lhe aptidões e conhecimentos, para depois permitir-lhe criar e experimentar, pondo em prática suas habilidades (Alencar, 1995). Baseando-se nessas concepções, Yeh (2004) realizou estudo com 69 estudantes da sétima série para investigar as relações entre conhecimento acadêmico, pensamento criativo e experiências de vida, concluindo que o conhecimento acadêmico e pensamento criativo se processam mais facilmente quando o aprendiz tem experiência anterior.

Prado e Oliveira (1991) investigaram a criatividade verbal em redações sobre cidadania, em adolescentes. Foram sujeitos 30 alunos de 15 a 18 anos de três escolas, sendo uma particular, uma estadual e uma militar. Os resultados demonstraram superioridade no

grupo da escola militar, que tinha mais conhecimento sobre o tema. Os grupos pertencentes à escola particular e à estadual não apresentaram desempenho diferenciado, o que comprova a afirmação de Yeh (2004) que o conhecimento acadêmico e pensamento criativo se processam mais facilmente quando o aprendiz tem experiência anterior.

Bampi (1995) avaliou aspectos da leitura e da escrita, utilizando a “Incubação de Idéias”, uma das características do processo criativo, na aprendizagem de crianças do ensino fundamental, visando estimular a criatividade nas crianças. Os resultados demonstraram que o grupo experimental que recebeu o programa para a leitura, obteve mais progresso em todas as áreas estudadas e, também, a necessidade urgente de programas que desenvolvam as características criativas no aluno.

Visando utilizar a poesia como ferramenta para o desenvolvimento do aspecto oral e escrito da língua portuguesa em adolescentes, Bragotto (1994) realizou estudo onde pôde ser observada significativa melhora em todos os aspectos das características criativas verbais, após o desenvolvimento de programa para a aprendizagem com poesia nas aulas de português. O estudo demonstrou que, quando se deseja, pode-se melhorar em muito a qualidade dos aprendizes. Entretanto, isto não ocorre com frequência, pois muitas vezes o aluno criativo pensa e age de forma diferente do desejado pelos professores, o que exige que o professor tenha conhecimento sobre isso.

No que se relaciona a material, a professora deve conhecer o grau de desenvolvimento da criança para selecionar o material a ser usado. Certos materiais podem ser inibidores, se a criança não atingiu desenvolvimento necessário para lidar com eles, resultando num produto aquém de sua capacidade criadora e, por isso mesmo, frustrador para ela. No que diz respeito às Artes, a função da professora de crianças em fase de alfabetização se resume em estimular na criança, uma expressão profunda e

verdadeiramente sentida. A ela cabe ajudar a criança a decidir sobre a melhor forma de colocar em prática uma idéia e, se necessário, ajudá-la a desenvolver melhor essa idéia (Bertonha, 1995).

A criança envolve-se emocionalmente no trabalho criativo. O que ela representa, o tamanho que destina a cada figura, assim como a cor que emprega são condicionados a conceitos de valor. À professora cabe compreender as características do desenho infantil em cada fase de seu desenvolvimento, para que possa agir de acordo. É preciso que ela saiba que o desenho é muito mais que um passatempo agradável; é um meio pelo qual a criança se desenvolve, é uma experiência de aprendizagem que não pode ser ensinada ou imposta, mas depende dela, unicamente (Bertonha, 1995).

A mesma autora afirmou que a fase em que se encontra a criança de 4 a 6 anos é a chamada fase pré-esquemática, quando a criança busca, conscientemente, uma forma de representação gráfica que a ajude a expressar seus sentimentos e o conhecimento que tem do mundo. Em relação ao tratamento do espaço, os trabalhos das crianças demonstram que elas têm um conceito espacial diferente do adulto.

Conforme o que disse Almeida (1981) a criança pré-escolar não está preocupada com o resultado final de seu trabalho, mas sim com o processo de realizá-lo e seu conceito de “belo” é diferente do conceito do adulto, para quem esse conceito, por influência de uma estética padronizada, depende de materiais bonitos tais como papel laminado, tintas caras e papel cartão. Professores queixam-se da falta de recursos para compra de material, mas se esquecem de reutilizar restos de papéis, copinhos, palitos, pedaços de tecido, jornais e revistas, folhas secas, terra, areia, que podem se transformar em bons trabalhos de colagem e construção, muito apreciados pelas crianças. O problema está na falta de criatividade do professor, para "descobrir" diferentes materiais que podem ser utilizados pelas crianças, e

no conceito arraigado e errôneo do que venha a ser material apropriado para uso artístico, ou seja, material caro. Material novo e caro não garante que o produto final seja bom, ele não é importante por si mesmo, mas pela forma como é empregado. Várias são as necessidades da escola e as potencialidades para se desenvolver a criatividade dentro dela e por não usar a criatividade não só na execução do trabalho, como também na seleção do material a ser utilizado, professores perdem a oportunidade de realizar um ensino mais eficiente (Giglio, 1992).

Almeida (1981) ressaltou a importância de se desenvolver trabalhos de criação em grupo; ainda que na fase de alfabetização, nem todas as crianças estejam prontas para isso; o incentivo a tal estratégia é necessário para que elas possam adquirir, mais tarde, a atitude de compartilhar materiais e idéias (Almeida, 1981). A mesma autora afirmou que, para que a escola possa ser mais criativa, é necessária uma mudança em toda a sua estrutura; o repertório do currículo precisa ser revisto e deve ser dado maior destaque para a criatividade, além da necessidade de um novo professor, que tenha características criativas, para uma escola também criativa.

Enfocando mudanças, Llantada (1997) indicou que os professores devem centrar seus esforços no desenvolvimento das potencialidades dos aprendizes, para que estes possam estar mais preparados para serem inseridos na sociedade e desempenhar seu papel da melhor forma possível, e isto só se dará se o indivíduo estiver bem desenvolvido em todas as suas potencialidades, incluindo aí a criatividade.

Ainda em se tratando de mudanças, e enfocando-se a de currículo, merecem destaque algumas pesquisas tais como a de Johnson (2002) que estudou a mudança no currículo de escolas para crianças superdotadas, baseando o trabalho na identificação de fatores que influenciaram essas mudanças. A investigação envolveu escolas rurais e

urbanas, e seus diretores, professores, coordenadores e representantes da comunidade. Os professores passaram por treinamento para mudarem seu currículo, e as mudanças foram mensuradas pela Classroom Instructional Practices Scale (Escala Instrucional de Práticas em Sala de Aula). O trabalho de preparo durou dois anos e as mudanças nas práticas e sua influência na sala de aula foram determinadas por entrevistas, anotações observações formais e informais e uma pesquisa final. Os resultados demonstraram que os sujeitos desenvolveram alto índice na prática de atividades, liderança, resolução de problemas e criatividade e melhora de memória e recursos, revelando-se o suporte para o projeto extremamente benéfico para todos.

Pondo em pauta o cuidado de professores com relação à criatividade e ao desempenho de seus alunos, Reis, McGuire e Neu (2000), publicaram um trabalho realizado com alunos que eram tidos como possuidores de dificuldade de aprendizagem, rótulos esses adquiridos em escolas elementares ou de segundo grau. Na universidade se saíram bem, chegando mesmo a se destacarem no meio acadêmico. Muitas e extensas entrevistas revelaram alguns dos problemas desses jovens adultos que anteriormente tiveram dificuldade de aprendizagem, e como eles os resolveram, utilizando-se de estratégias de compensação. O resultado do estudo demonstrou uma necessidade de trabalho com os professores das escolas primárias e secundárias, no sentido de que possam melhor avaliar seus alunos e auxiliá-los em seu desempenho, pois o peso de um rótulo pode ser devastador na vida de um aluno. O estudo também revelou que quando se deseja algo, se pode superar obstáculos e conseguir alcançar o objetivo.

Muitas vezes o professor não se sente seguro para trabalhar com uma classe onde a liberdade para expor idéias novas, ou pensar de maneira mais livre, sem críticas, pode parecer falta de controle ou falta de manejo da sala, levando até, à perda do controle da

disciplina da mesma. Estudos têm demonstrado que em salas de aula onde os alunos são estimulados a fazer uso de sua potencialidade criativa, a aula torna-se mais divertida, agradável, prazerosa, estimulante e desafiadora, tornando o ato de aprender dinâmico e eficaz (Wechsler, 1998; Alencar, 2001).

As características acima descritas deveriam ser as características e anseios que os professores deveriam ter para estarem atualizados com as mudanças que já estavam sendo sentidas no final do século passado e que, com toda certeza continuarão num ritmo cada vez maior, com o avanço dos recursos como a informática, neste milênio que ora se inicia.

Como em outras partes do mundo, no Brasil também há preocupação com o currículo criativo, mas ainda falta muito para possuímos um ambiente escolar atento aos desejos e características de sua clientela. Em relação à América Latina, a criatividade não é só uma questão de estudo para desenvolver a ciência, mas também uma questão de preparo das futuras gerações para o desenvolvimento dos países, para que possam ter condições de melhor compreender e participar do mundo onde estão inseridos.

Considerando-se essas afirmações, e sabendo-se que o desenvolvimento da criatividade conduz à realização, pessoal e/ou profissional (Wechsler, 1995), e que o professor tem papel importante na formação do aluno, pode-se investigar como este profissional compreende a criatividade. Silva (2000) defende que os docentes se referem à criatividade como novidade ou mudança de algo pré-existente e que para sua ocorrência em sala de aula é necessário a motivação do aluno.

Quando se acredita que na sala de aula está envolvida uma espontaneidade e um estado psicológico de “relaxamento”, a criatividade é vista como essencial para o desenvolvimento das pessoas que ali se relacionam. Nessa visão, também o “brincar” compreendido como forma de expressar maneiras novas de atitude e pensamento, poderia ser



resposta de aprendizagem criativa e otimizar a saúde psicológica dos integrantes da relação professor-aluno (Santeiro, Santeiro & Andrade 2004).

## **2.6 PROFESSOR EFICAZ**

O professor atua como mediador entre as experiências de quem é ensinado e o mundo a sua volta. O mundo ao redor da sala de aula está em constante mudança e, para que o ensino seja eficaz, é preciso que o professor acompanhe essas mudanças e reveja suas práticas e quadros de referência para este novo século que, segundo Pfromm Netto (1995), se caracteriza pela "leveza, flexibilidade, rapidez, serviço, competência, confiabilidade, qualidade, visibilidade, transparência, consistência, produtividade e competitividade" (p. 162). O mesmo autor, descrevendo as características do bom professor, destacou que as pesquisas apontam para dois aspectos: enquanto na infância as características deste bom professor estão pautadas na competência disciplinar, com o passar do tempo migram para competências técnicas.

Ainda a respeito da caracterização do bom professor, Pfromm (1976) considerou que é aquele que, além de possuir os conhecimentos técnicos, é dotado de qualidades muito acentuadas de liderança, bem como de características estruturais claras, tanto religiosas, como científicas e sociais, incluindo aí também os predicados físicos. Essas características estão intimamente ligadas ao professor criativo, pois esse, no entender de Gums (2003), é um líder que possui algumas das características já mencionadas.

Professor eficiente é aquele que se interessa e compreende as dificuldades dos alunos, ou seja, possui um relacionamento interpessoal - interação professor-aluno intenso. (Angelini e Paiva, 1983). Já Pereira (1998) diz que o professor ideal deve ser capaz e criativo, motivador, honesto e pesquisador. Estas características possibilitam a seguinte afirmação de Trombeta (1997): "O professor aberto, amigo, que permite que o aluno também o veja como uma pessoa, favorece a criação de um ambiente mais propício à aprendizagem em sala de aula (p. 74).

Silva (2000) elencou como características do professor eficaz, as seguintes: simpatia, bom humor, dinamismo, flexibilidade, interesse e motivação para o trabalho. Angelini e Paiva (1983), disseram que o professor eficiente é aquele que compreende as dificuldades dos alunos, tendo relacionamento interpessoal intenso com o aluno.

Estudos como o de Wheatley (2002) descreveram os efeitos da dúvida para a eficácia do professor e as mudanças necessárias para as reformas educacionais. O autor sugeriu que os professores ficam em dúvida a respeito de sua eficiência e deixam, muitas vezes, de experimentar novas possibilidades, acreditando que nada pode ser feito. Os resultados de suas pesquisas mostraram que, quando estes se arriscam a fazer algo novo, descobrem que são capazes de muito mais do que pensavam, e que podem realizar mudanças necessárias para as reformas educacionais exigidas atualmente.

Ainda se falando de eficiência, Fukuda e Pasquali (2002) desenvolveram instrumento de aferição da eficácia de professores do ensino fundamental de escolas públicas e particulares de Brasília, cuja amostra foi composta por 458 professores. O questionário, composto de 103 itens, mediu seis características do ensino eficaz cujos fatores foram: sentimento de auto eficácia, visão pedagógica não tradicional, expectativa sobre o aluno, rede social de apoio no trabalho, motivação para ensinar e ensinar a pensar.

Os autores analisaram as respostas agrupando-as por facetas, de acordo com os fatores analisados. Cada uma das facetas está relacionada diretamente com o ensino criativo e entre si. As facetas revelaram que o professor que possui domínio de seu conteúdo, que acredita em seu potencial e é admirado pelos alunos, pode ser considerado um professor eficaz.

Na opinião de Wechsler (1998) bom professor é aquele que auxilia o aluno a desenvolver o seu potencial criativo ao proporcionar ambientes e oportunidades que permitam o aparecimento de suas habilidades.

## **2.7 PROFESSOR CRIATIVO**

Muitos autores como Jones (1972), Torrance (1974), Alencar (1991), e Wechsler (1998), destacaram as seguintes características no indivíduo criativo: auto-confiança, independência e iniciativa, introspecção, desprezo à aprovação grupal, e procura pela excelência. Essas características se tornam primordiais atualmente, em qualquer contexto, sendo cada vez mais exigidas e estimuladas, principalmente em professores.

Visando investigar o professor criativo e suas maneiras de ensinar, Lilly (2004) realizou estudo durante seis meses, antes, durante e depois de curso (ministrado para desenvolver capacidade criativa em professores) e através de observações em classe e avaliação de seus memorandos e anotações. A conclusão foi que a criatividade emerge quando o professor está preparado, é reflexivo e tem contato positivo com os colegas e com os alunos.

Segundo Gums (2003) a principal necessidade dos professores é conseguir expressar sua criatividade no trabalho. É preciso preparar os professores para serem criativos e poderem desenvolver seus alunos, como mostrou Jones (1972) em seu estudo, desfazendo algumas das impressões errôneas a respeito do indivíduo criativo. Esse autor diz que nem sempre o mais inteligente é o mais criativo, como crêem muitas pessoas, inclusive professores, crença errônea que se dá no desconhecimento de como se processa a criatividade.

Com essa preocupação, Fleith e Alencar (1992) desenvolveram um programa para desfazer a imagem inexata sobre a criatividade e despertá-la em estudantes de magistério, em Brasília. O programa foi oferecido às alunas de uma escola particular e as participantes foram divididas em dois grupos: experimental e de controle. Ambos receberam testes para avaliação do pensamento criativo. Das 39 participantes, 17 compuseram o grupo experimental e o restante, o grupo de controle, ao qual foi solicitada uma lista com atividades e comportamentos do professor para favorecer o aparecimento da criatividade nos alunos. Os resultados mostraram que o programa foi eficiente no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades do pensamento criativo e no aparecimento de possibilidades para utilizarem as técnicas ensinadas para o desenvolvimento da criatividade nos alunos. Este estudo demonstrou que é possível desenvolver o professor para estar mais bem preparado para a tarefa de promover a criatividade em sala de aula, bem como proporcionar um ambiente favorável para o surgimento e expressão da mesma.

A respeito de professor criativo Miel (1972) destacou que esse professor rejeita deliberadamente a alternativa de recair numa situação habitual sem pensamento, ou mecânica, e toma conscientemente uma decisão baseada nos fatores novos presentes numa situação. Alencar (2002) investigando a extensão em que professores de pós-graduação

implementam práticas que favorecem a criatividade, segundo seus estudantes, e a avaliação destes quanto ao nível de sua criatividade, realizou estudo com 92 participantes que avaliaram o nível de sua criatividade, de seus colegas e professores. Os pós-graduandos se perceberam mais criativos que seus professores e colegas da graduação. As condições mais favoráveis na pós-graduação são explicadas pelos objetivos da mesma de enfatizar a produção do conhecimento.

Enfatizando a questão do despreparo dos professores, Silva (2000) em seus estudos sobre o perfil da criatividade em professores do ensino fundamental, afirmou que os mesmos não estariam atentos às mudanças que estão ocorrendo e faz-se necessário uma constante atualização por parte da professora, para que esta consiga acompanhar o mínimo destas mudanças e desempenhar, da melhor forma possível, seu papel.

Em estudo para avaliar o professor facilitador e inibidor da criatividade em universitários, Santeiro, Santeiro & Andrade (2004) concluíram que as características facilitadoras da criatividade foram relacionadas ao preparo do professor e as inibidoras foram referentes ao modo como o professor se relaciona com seus alunos.

Giglio (1992) constatou que o professor tem dificuldade em trabalhar a criatividade em sala de aula por falta de conhecimento acerca das possibilidades que esta traz, ou ainda, que o professor desconhece seu próprio potencial. Esta autora destaca que o processo de aprendizagem deve ser facilitador do desenvolvimento completo do aluno, e que, isto só acontece se o professor souber utilizar o potencial que possui e despertar o do aluno. Entre as características do professor eficaz, está a capacidade de despertar em seus alunos o potencial imaginativo e a habilidade de gerar imagens para facilitar sua aprendizagem, mas é difícil despertar essa capacidade quando o próprio professor fica em

dúvida de fazer uso dessas habilidades em si mesmo, acreditando, erroneamente, que isto não é estratégia de ensino.

A respeito das dificuldades que o professor encontra para desenvolver criativamente seus pupilos, Alencar (1991) constatou que é porque estes também não sabem que são criativos. Isto demonstra o déficit no preparo e na formação deste professor, deixando claro que é preciso uma revisão nas Universidades e nos cursos para professores. Estes cursos devem atentar para o aspecto do tipo de professor que estão formando e pretendem colocar no mercado de trabalho (Gums, 2003).

Ainda em relação às barreiras que são encontradas no ensino, o estudo de Alencar, Fleith e Virgolim (1995), com estudantes universitários e professores de educação pré-escolar de escolas públicas e particulares, constatou que os fatores inibidores da criatividade resultam das condições de natureza social e cultural, os atributos de personalidade do próprio indivíduo e aspectos de natureza emocional, como as barreiras mais potentes ao desenvolvimento e expressão do potencial criador. Crê-se que os aspectos emocionais advindos do medo de errar, de ser criticado, de se fazer passar por tolo e de ser mal visto, formam poderosas barreiras à expressão criadora.

Revisando a teoria de auto-controle, Sternberg, (2003) realizou estudo transcultural, buscando a relação entre estilos de pensar e características de professores, numa pesquisa com 193 professores chineses, com idade média de 30 anos. O estudo foi completado com o Chinese Version of the Thinking Styles Questionnaire for Teachers (TSQT), que é embasado na teoria de Sternberg. Os sujeitos eram de regiões diferentes da China e os itens averiguados foram: idade, sexo, renda familiar e tempo de experiência como professor. Os sujeitos responderam a uma escala tipo Likert de 5 pontos, sobre suas práticas profissionais e sua percepção a respeito do ambiente da escola. Os resultados

demonstraram que a versão do TSQT é válida para a análise dos estilos de pensar dos professores, possuindo uma significância alta quando comparado à versão americana. Esse trabalho demonstrou que muito se está fazendo para que o professor se aprimore e possa colocar em prática, vários dos aspectos de sua personalidade quando está ensinando, indicando também, que professores do mundo inteiro, enfrentam dificuldades em expressar sua criatividade para que possam facilitar a aprendizagem dos alunos.

Giglio (1992) afirmou caber ao professor fazer com que o aluno desenvolva sua criatividade na escola. Fatores emocionais, sociais, pessoais, interpessoais e até irracionais também influem no professor criativo. A este respeito Novaes (1989) e Wechsler (1995) esclareceram que o professor precisa estar em perfeita sintonia em todos os fatores para que possa ocorrer o aprendizado e, por conseguinte, o desenvolvimento de sua criatividade e a de seus alunos (Gums, 2003).

Como disse Alencar, (2001) o conceito do homem que conhece muito a respeito de muitas coisas deixou de ser o mais importante, sendo agora necessário que este homem saiba utilizar-se de seus recursos criativos para solucionar as necessidades de seu contexto. Mas esse homem ideal ainda permanece apenas nos mais profundos anseios das pessoas que aguardam por um futuro mais promissor, onde haja mais igualdade de oportunidades para todos, onde o homem ideal seja preparado para atuar plenamente, exercendo todo o seu potencial criativo, e sendo feliz, alcançando sua realização plena em todos os aspectos.

## 2.8 CRIATIVIDADE E PRÉ-ESCOLA

A criatividade se relaciona com prevenção de saúde mental e é primordial que seja fomentada na pré-escola, onde se proporcionam meios para o desenvolvimento do indivíduo como um todo, promovendo seu bem-estar psicológico, social e intelectual, auxiliando-o na resolução de crises e conflitos e dando condições para reagir aos problemas futuros, promovendo e assegurando sua saúde psicológica.

Conforme a teoria de Erik Erikson (1972) sobre o desenvolvimento humano, todo indivíduo durante a construção de sua personalidade passa por crises de identidade que o levam à vivência de conflitos próprios de cada fase, quais sejam: 1- Confiança X Desconfiança (fase oral - 0 a 12/18 meses); 2- Autonomia X Vergonha, dúvida (fase anal – 18 meses a 3 anos); 3- Iniciativa X Culpa (fase fálica - 3 a 6 anos); 4- Produtividade X Inferioridade (latência - 6 a 12 anos); 5- Identidade X Confusão de papéis (fase genital – Adolescência); 6- Intimidade X Isolamento – (Adulto jovem) 7- Generatividade X Estagnação – (Maturidade) e 8- Integridade X Desespero – (Velhice).

Segundo Erickson (1972) a maneira como o indivíduo resolve estes conflitos determina sua personalidade, tornando-o uma pessoa saudável – se os resolve de forma positiva – ou tendo uma personalidade doentia – se os resolve insatisfatoriamente. A pessoa criativa seria aquela que superou de maneira satisfatória cada uma das fases críticas. “Do dilema inicial entre confiança X desconfiança, a solução foi através da confiança em si mesma. Da crise entre autonomia X vergonha e dúvida, surgiu a pessoa autônoma, independente de julgamentos, assim como no conflito entre iniciativa X culpa surgiu a necessidade de produzir e criar” (Wechsler, 1994, p. 75). Da mesma forma foram superadas



as outras crises, com base nos pólos positivos dos conflitos, resultando na auto-confiança, auto-estima e autonomia.

A criança em idade pré-escolar vivencia, segundo a teoria de Erickson, conflitos entre confiar e desconfiar, ter autonomia e vergonha e dúvida, ter iniciativa e culpa. Neste contexto, a professora da pré-escola, com quem a criança passa parte de seu dia, tem importante papel na resolução destas crises e no desenvolvimento dos sentimentos de auto-confiança e de autonomia e na necessidade de criar e produzir. Além disso, a professora deve ser uma vigilante sempre atenta para poder explorar e tirar o máximo proveito de todas as situações, incentivando a criança a pensar e a relacionar as idéias às coisas que já aprendeu (Angotti, 1994).

Os pré-escolares são, de modo geral, curiosos, entusiasmados e ansiosos para se expressar. Desenvolvem sua própria lógica, vivem o mundo sem perceber no que podem transformá-lo. Brincam, inicialmente sozinhos e, depois, incluem outras crianças em suas brincadeiras, mas dificilmente estão dispostos a se encaixar nas regras das outras crianças. Dentro deste espaço da infância, a arte proporciona o meio pelo qual outros aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem evoluem, sendo responsável pelo desejo da criança evoluir nas áreas do social, do intelectual e do estético, dependendo da motivação e dos estímulos recebidos em suas primeiras representações do mundo, tendo sua criatividade estimulada ou inibida (Bertonha, 1995).

Assim, se faz importante que a pré-escola proporcione o desenvolvimento integral da criança, promovendo seu potencial criador, incentivando-a através de uma educação afetiva, permitindo que descubra seus próprios caminhos ou soluções diante das dificuldades encontradas, construindo o seu saber e o seu ser (Coelho de Oliveira, 2001).

A escola do amanhã deverá fazer do objeto da educação o sujeito de sua própria educação; do homem que é objeto da educação ao homem que educa a si mesmo; da educação do outro à educação de si (Llantada, 1997). É fantástico o potencial de criatividade que cada ser humano carrega dentro de si, seja ele mestre ou aprendiz, sendo sem dúvida o principal fator a levar a se fazerem indagações a respeito desta habilidade, característica, potencialidade, ou quaisquer outros nomes que se lhe queiram dar.

Levando-se em consideração essas afirmações, e sabendo que o desenvolvimento da criatividade leva à realização, pessoal e/ou profissional (Wechsler, 1995), e que o professor tem papel importante na formação do aluno, pode-se perguntar a este profissional, de que forma define a criatividade. Silva (2000) defendeu que os docentes se referem à criatividade como novidade ou mudança de algo pré-existente e que para sua ocorrência em sala de aula é necessário que haja motivação do aluno.

Ainda que a importância da criatividade tenha sido reconhecida, têm sido realizadas poucas pesquisas em educação infantil, no cenário brasileiro e novas contribuições se fazem necessárias. Considerando as questões apontadas por estudiosos deste tema, esta pesquisa objetiva avaliar a concepção de criatividade e atuação criativa em professoras de educação infantil, suas características e práticas que facilitem o despertar da criatividade nos alunos.

## **OBJETIVOS**

### **Geral**

Avaliar o perfil de professoras de educação infantil de todas as regiões brasileiras.

### **Específicos**

1. Avaliar o perfil de professoras de educação infantil das regiões brasileiras;
2. Comparar as crenças que as professoras têm sobre educação infantil;
3. Avaliar as estratégias usadas em sala de aula, que estimulem a criatividade na educação infantil e
4. Avaliar a atuação de professoras.

# **CAPÍTULO II**

## **MÉTODO**

## **Participantes**

O total de participantes foram 185 professoras de todas as regiões brasileiras, com atividades exclusivamente voltadas para o magistério de educação infantil, efetivas, isto é, pertencentes ao magistério municipal através de concurso público.

Os participantes foram provenientes dos seguintes estados e regiões:

NORTE: Estado de Roraima (Boa Vista);

NORDESTE: Estado do Maranhão (São Luís);

SUDESTE: Estados de Minas Gerais (Belo Horizonte) e São Paulo (São Paulo);

SUL: Estados do Paraná (Maringá) e Rio Grande do Sul (Erechim) e

CENTRO-OESTE: Estado do Mato Grosso (Cuiabá).

Do Estado de São Paulo foram selecionados três grupos sendo um da capital (GSPc), e os outros de uma cidade do interior (Limeira). O primeiro grupo do interior (GSPi), somente respondeu ao inventário e o outro (GSPo), foi composto por nove professoras que foram observadas em sala de aula e, posteriormente, responderam o inventário.

As demais professoras de outras regiões brasileiras não foram observadas em sala de aula, tendo sido aplicado o instrumento, com ajuda de pessoas colaboradoras ligadas ao magistério municipal em suas cidades.

De acordo com a ordem que os inventários foram sendo devolvidos, receberam um número e uma sigla, ficando assim estabelecido:

- 1 GMA** - Grupo do Maranhão com 23 sujeitos (Região Nordeste);
  
- 2 GMG** – Grupo de Minas Gerais com 30 sujeitos (Região Sudeste);
- 3 GRS** – Grupo do Rio Grande do Sul com 22 sujeitos (Região Sul);
- 4 GPR** – Grupo do Paraná com 20 sujeitos (Região Sul);
- 5 GSPc** – Grupo da cidade de São Paulo (capital) com 21 sujeitos (Região Sudeste);
- 6 GMT** – Grupo de Mato Grosso com 17 sujeitos (Região Centro-Oeste);
- 7 GRR** – Grupo de Roraima com 12 sujeitos (Região Norte);
- 8 GSPi** – Grupo de São Paulo interior, que só respondeu o inventário, com 31 sujeitos (Região Sudeste) e
- 9 GSPo** – Grupo de São Paulo observação, com 9 sujeitos (Região Sudeste).

As pessoas colaboradoras foram voluntários pertencentes ao quadro social do Rotary International e ligadas à área da Educação de suas cidades.

A avaliação das perguntas abertas foi feita por três juízes, dos quais um com grau de Doutorado e dois com Mestrado.

A seguir serão apresentadas as tabelas de 1 a 8, que descrevem as amostras totais das diferentes regiões.

A primeira das tabelas apresenta os grupos de acordo com o local e número de participantes.

**Tabela 1- Local e número de participantes**

Grupos	F	%
1 GMA	23	12,4
2 GMG	30	16,2
3 GRS	22	11,9
4 GPR	20	10,8
5 GSPc	21	11,4
6 GMT	17	9,2
7 GRR	12	6,5
8 GSPi	31	16,8
9 GSPo	9	4,9
Total	185	100

1 GMA= Maranhão; 2 GMG-Minas Gerais; 3 GRS=Rio Grande do Sul; 4 GPR=Paraná; 5 GSPc=São Paulo capital:

6 GMT=Mato Grosso; 7 GRR=Roraima; 8 GSPi=São Paulo interior e 9 GSPo= Grupo de observação

O grupo que apresentou maior número de sujeitos foi o 8 GSPi, com trinta e uma professoras, correspondendo a 16,8% e o menor foi o 9 GSPo, com nove professoras (4,9%), coincidentemente ambos são da cidade do interior do Estado de São Paulo. Os grupos 1

GMA, 3 GRS, 4 GPR e 5 GSPc, tiveram frequência semelhante, respectivamente: 23 (12,4%), 22 (11,9%), 20 (10,8%) e 21 (11,4%) sujeitos.

Para uma melhor compreensão e análise, optou-se por variáveis definidoras da pesquisa, distribuindo os sujeitos em relação às suas características pessoais a respeito de:

- a) faixa etária;
- b) escolaridade: (2º Grau Magistério; 3º Grau incompleto; 3º Grau cursando; 3º Grau completo);
- c) área da Pós-Graduação;
- d) tempo de experiência em pré-escola;
- e) tempo de atuação em; Pré III;
- f) número de alunos;
- g) número de períodos trabalhados;
- h) opinião sobre alfabetização;
- i) base no curso - se o curso forneceu boa base para o trabalho e
- j) criatividade no curso – se o curso ofereceu noções de criatividade.

As tabelas seguintes mostram essas variáveis e a Tabela 2 apresenta a faixa etária, escolaridade, Pós-Graduação e área.

Após essa tabela é apresentada a Tabela 3 mostrando o tempo em pré-escola e em Pré III, o número de alunos na classe e os períodos trabalhados.



**Tabela 2 - Caracterização pessoal das professoras de acordo com idade, escolaridade, pós-graduação e área**

GRUPOS	1 GMA (N=23)		2 GMG (N=30)		3 GRS (N=22)		4 GPR (N=20)		5 GSPc (N=21)		6 GMT (N=17)		7 GRR (N=12)		8 GSPi (N=31)		9 GSPo (N=9)		TOTAL (N=185)		
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	
<b>Idade</b>																					
Até 25 anos	-	0	1	3,3	5	22,7	3	15	3	14,3	-	0	1	8,3	-	0	-	0	13	7,1	
26 a 30 anos	5	21,7	6	20	7	31,8	10	50	1	4,8	1	5,9	2	16,7	1	3,2	1	11,1	34	18,3	
31 a 35 anos	2	8,7	6	20	4	18,2	6	30	5	23,8	3	17,6	2	16,7	6	19,4	4	44,4	38	20,5	
36 a 40 anos	6	26,1	10	33,3	2	9,1	1	5	5	23,8	3	17,6	4	33,3	13	41,9	3	33,3	47	25,4	
41 a 45 anos	6	26,1	5	16,7	2	9,1	-	0	2	9,5	4	23,5	2	16,7	5	16,1	1	11,1	27	14,5	
46 a 50 anos	4	17,4	2	6,7	-	0	-	0	2	9,5	3	17,6	1	8,3	4	12,9	-	0	16	8,6	
Mais de 50 anos	-	0	-	0	2	9,1	-	0	3	14,3	3	17,6	-	-	2	6,5	-	0	10	5,4	
<b>Escolaridade</b>																					
2º Grau Magistério	1	4,3	1	3,3	1	4,5	2	10	-	.0	-	0	1	8,3	-	0	-	0	6	3,2	
3º Grau completo	19	82,6	25	83,3	16	72,7	11	.55	19	.90,5	17	100	2	16,7	31	100	9	100	148	80	
Incompleto e parou	-	0	-	0	1	4,5	1	.5	-	0	-	0	1	8,3	-	0	-	0	3	1,6	
3º Grau cursando	3	13	4	13,3	4	18,2	7	35	.2	.9,5	-	0	8	66,7	-	0	-	0	28	15,1	
<b>Pós-Graduação</b>																					
<u>Especialização</u>																					
Completo	2	8,7	6	20	8	36,4	-	0	1	4,8	13	76,5	-	0	14	45,2	4	44,4	48	25,9	
Incompleto e parou	1	4,3	1	3,3	1	4,5	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	3	1,6	
Cursando	4	17,4	8	26,7	1	4,5	-	0	4	19,0	-	0	-	0	11	35,5	1	11,1	29	15,7	
Não	16	69,6	15	50	12	54,5	.20	100	.15	.71,4	4	23,5	12	100	6	19,4	4	44,4	104	56,2	
Mestrado	-	0	-	0	-	.0	-	0	1	4,8	-	0	-	0	-	0	-	0	1	0,5	
<b>Área</b>																					
1.Sem Pós	16	69,6	15	50	11	50	20	100	15	71,4	4	23,5	12	100	7	22,5	4	44,4	104	56,2	
2.Psicopedagogia	3	13	5	16,6	4	18,1	-	0	3	14,2	4	23,5	-	0	8	25,8	2	22,2	29	15,7	
3. Supervisão Escolar	2	8,7	-	0	-	0	-	0	1	4,4	1	5,8	-	0	1	3,2	1	11,1	5	2,7	
4. Gestão Escolar	1	4,3	-	0	2	9,0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	4	2,2	
5. Educação Infantil	1	4,3	6	20	5	22,7	-	0	-	0	3	17,6	-	0	1	3,2	-	0	16	8,6	
6. Metodologia do Ensino	-	0	1	3,3	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	1	0,5	
7.Orientação Educacional	-	0	2	6,6	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	2	1,1	
8. Psicomotricidade	-	0	1	3,3	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	1	0,5	
9. Didática da Ed. Especial	-	0	-	0	-	0	-	0	1	4,4	2	11,7	-	0	2	6,4	1	11,1	6	3,2	
10. Processo ens-aprendiz.	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	8	25,8	1	11,1	9	4,9	
11. Alfabetização	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	1	5,8	-	0	1	3,2	-	0	2	1,1	
12. Processo de Avaliação	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	1	3,2	-	0	1	0,5	
13. Administração Escolar	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	2	6,4	-	0	2	1,1	
14. Interdisciplinaridade	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	2	11,7	-	0	-	0	-	0	2	1,1	
15. Mestrado	-	0	-	0	-	0	-	0	1	4,4	-	0	-	0	-	0	-	0	1	0,5	

1 GMA = Grupo do Maranhão; 2 GMG = Grupo de Minas Gerais; 3 GRS = Grupo do Rio Grande do Sul; 4 GPR = Grupo do Paraná; 5 GSPc = Grupo de São Paulo Capital; 6 GMT = Grupo de Mato Grosso; 7 GSPI= Grupo de São Paulo Interior; 8 GSPo = Grupo de São Paulo Observação.

Em relação à idade, predominou a faixa de 36 a 40 anos, com quarenta e sete professoras, correspondendo a 25,4%, seguindo-se a faixa de 31 a 35 anos, com trinta e oito sujeitos, (20,5%). A faixa que apresentou menor número de sujeitos foi a de mais de 50 anos, com dez professoras (5,4%). Houve 38 participantes (20,55%) na faixa de 31 a 35 anos e trinta e quatro (18,3%) com idade entre os 26 e 30 anos.

Quanto à escolaridade, 148 professoras (80%), têm o curso de 3º Grau completo, entre as quais, 48 (25,9%) também completaram Pós-Graduação. 29 sujeitos (15,1%) estão cursando o 3º Grau e 6 professoras (3,2%), têm somente o 2º Grau Magistério.

Do total dos participantes, 104 (56,2%), não fizeram Pós-Graduação, mas em contrapartida, uma professora do grupo de São Paulo capital (5 GSPc), fez Mestrado e 29 (15,75 do total) estão cursando Especialização.

Apareceram 13 categorias de Especialização que, pela ordem de preferência, foram: Psicopedagogia (29 participantes – 15,7%); Educação Infantil (16 professoras – 8,6%); Processo Ensino-Aprendizagem (9 – 4,9%); Didática da Educação Especial (6 – 3,2%); Supervisão Escolar (5 – 2,7%); Gestão Escolar (4 – 2,2%); Orientação Educacional (2 – 1,1%); Alfabetização (2 – 1,1%); Administração Escolar (2 – 1,1%); Interdisciplinaridade (2 – 1,1%); Metodologia do Ensino, Psicomotricidade e Processo de Avaliação, apresentaram uma professora cada Especialização (0,5%). Uma professora fez Mestrado em Psicologia Escolar, no grupo de São Paulo capital (5 GSPc) e 104 participantes não fizeram curso Pós.

São Paulo interior apresentou maior índice de professoras com Especialização com 77,4% seguido pelo grupo de Mato Grosso (6 GMT), com 76,4%. Metade das professoras dos grupos de Minas Gerais (2 GMG) e Rio Grande do Sul (3 GRS) têm Pós-Graduação e nos grupos do Paraná (4 GPR) e Roraima (7 GRR) nenhuma professora fez Pós-Graduação.

**Tabela 3 - Tempo em pré-escola, anos em Pré III, número de alunos e períodos trabalhados**

GRUPOS	1 GMA (N=23)		2 GMG (N=30)		3 GRS (N=22)		4 GPR (N=20)		5 GSPc (N=21)		6 GMT (N=17)		7 GRR (N=12)		8 GSPi (N=31)		9 GSPo (N=9)		TOTAL (N=185)		
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	
<b>Tempo pré</b>																					
Até 1 ano	-	0	-	0	2	9,1	3	15	-	0	-	0	4	33,3	1	3,2	1	11,1	11	5,9	
1 a 5 anos	4	17,4	6	20	9	40,9	2	10	7	33,3	7	41,2	5	41,7	3	9,7	1	11,1	44	23,8	
6 a 10 anos	5	21,7	7	23,3	5	22,7	13	65	7	33,3	6	35,3	2	16,7	4	12,9	6	66,7	55	29,8	
11 a 15 anos	4	17,4	10	33,3	5	22,7	2	10	2	9,5	2	11,8	-	0	8	25,8	1	11,1	34	18,3	
16 a 20 anos	6	26,1	6	20	-	0	-	0	3	14,2	2	11,8	1	8,3	11	35,5	-	0	28	15,1	
21 a 25 anos	4	16,6	1	3,3	-	0	-	0	1	4,8	-	0	-	0	4	12,9	-	0	12	6,5	
+ de 25 anos	-	0	-	.0	1	4,5	-	0	1	4,8	-	0	-	0	-	0	-	0	1	0,5	
<b>Anos em Pré-III</b>																					
Até 1 ano	1	4,3	-	0	2	9,1	3	15	-	0	5	29,4	4	33,3	2	6,5	2	22,2	19	10,2	
1 a 5 anos	11	47,8	12	40	12	51,5	9	45	12	57,1	6	35,3	6	50	4	12,9	2	22,2	74	40	
6 a 10 anos	8	34,8	14	46,6	6	27,2	8	40	5	23,8	4	23,5	1	8,3	12	38,7	5	55,6	63	34	
11 a 15 anos	2	8,7	4	13,3	2	9,1	-	0	2	9,5	2	11,8	1	8,3	7	22,6	-	0	20	11	
16 a 20 anos	1	4,3	-	0	-	0	-	0	2	9,5	-	0	-	0	5	16,1	-	0	8	4,3	
21 a 25 anos	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	1	3,2	-	0	1	0,5	
<b>Número de alunos</b>																					
Até 15	3	13	-	0	1	4,5	3	15	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	7	3,8	
16 a 18	1	4,3	-	0	5	22,7	4	20	-	0	-	0	-	0	-	0	3	33,3	14	7,5	
19 a 21	6	26,1	5	16,6	11	50	8	40	-	0	6	35,3	1	8,3	8	25,8	2	22,2	47	25,4	
22 a 24	1	4,3	7	23,3	4	18,1	3	15	-	0	7	41,2	1	8,3	12	38,7	2	22,2	38	20,5	
25 a 27	11	47,8	7	23,3	1	4,5	2	10	-	0	3	17,6	2	16,7	9	29,0	2	22,2	35	19	
28 a 30	1	4,3	11	36,6	-	0	-	0	1	4,7	1	5,9	7	58,3	2	6,5	-	0	23	12,4	
Mais de 30	-	0	-	0	-	0	-	0	20	95,2	-	0	1	8,3	-	0	-	0	21	11,3	
<b>Períodos</b>																					
Um	10	43,5	28	93,3	4	18,2	8	40	12	57,1	1	5,9	8	66,7	9	29,0	-	0	80	43,5	
Dois	13	56,5	2	6,6	18	81,8	12	60	9	42,8	16	94,1	4	33,3	22	71,0	9	100	105	56,5	

**1 GMA = Grupo do Maranhão; 2 GMG = Grupo de Minas Gerais; 3 GRS = Grupo do Rio Grande do Sul; 4 GPR = Grupo do Paraná; 5 GSPc = Grupo de São Paulo Capital; 6 GMT = Grupo de Mato Grosso; 8 GSPi = Grupo de São Paulo Interior; 9 GSPo = Grupo de São Paulo Observação.**

Na Tabela 3 é mostrado o tempo de serviço em pré-escola e em Pré III, o número de alunos na classe e os períodos trabalhados.

Quanto ao tempo de serviço em pré-escola, a faixa de 6 a 10 anos foi a que apresentou maior número de professoras, cinquenta e cinco, (29,8%). A seguir, a faixa de 1 a 5 anos que apresentou quarenta e quatro sujeitos (23,8%). Doze sujeitos têm de 21 a 25 anos de trabalho, onze professoras (5,9%), têm menos de 1 ano de exercício em pré-escola e apenas uma (0,5%), tem mais de 25 anos.

Prevaleceu a faixa de 1 a 5 anos de exercício, com setenta e quatro sujeitos (40%) e, em seguida, a faixa de 6 a 10 anos, com sessenta e três professoras (34,1%). Dezenove professoras (10,3%), têm menos de um ano de exercício em Pré III e apenas uma leciona há mais de 21 anos no Pré III.

A respeito do número de anos trabalhados no Pré III, a faixa com mais sujeitos foi a de 1 a 5 anos, com 74 professoras (40%). A faixa de 6 a 10 anos apresentou 63 sujeitos (34%) e com 16 a 20 anos apareceram 8 professoras (4,3%). Dezenove professoras (10,3%), têm menos de um ano de exercício em Pré III e apenas uma leciona há mais de 25 anos.

Em relação ao número de alunos na classe, a faixa que predominou foi a de 19 a 21 com 47 professoras (25,4%). Uma porcentagem de 11,3% representou o número de professoras (21) que têm mais de 30 alunos por classe e 3,8% para as que têm até 15 alunos na classe – 7 professoras – número considerado ideal pelos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil RCNEI, (1998). Catorze sujeitos (7,6%), têm de 16 a 18 alunos. No que diz respeito ao número de períodos trabalhados pelas professoras, predominou as que trabalham dois períodos com 105 professoras (56,5%).

## **Instrumento**

A fim de identificar a auto-percepção da própria professora, com relação às características da pessoa criativa, foi elaborada uma escala do tipo Lickert (1932), com quatro opções de resposta: **N** = nunca (não), **QN** = quase nunca, **QS** = quase sempre e **S** = sempre.

Esta escala foi construída com base na teoria sobre criatividade e na literatura sobre educação infantil, seguindo os princípios: indutivo (com base na prática cria-se a teoria) e dedutivo (a partir da teoria faz-se a prática). Com esta finalidade, foram elaboradas frases que pudessem descrever o comportamento do participante e não seus sentimentos, para que pudesse haver análise tanto quantitativa quanto qualitativa dos dados, para que sejam contrabalançadas as vantagens e desvantagens de ambos os métodos.

### 1. Inventário de perfil da professora de educação infantil

Com a finalidade de avaliar a atuação criativa da professora de educação infantil e sua auto-percepção, a Autora elaborou um inventário (Anexo III), com 80 questões alicerçadas na literatura sobre educação infantil, relacionadas em quatro partes que foram:

#### 1ª parte:

- caracterização pessoal da professora e desempenho funcional (7 perguntas);

#### 2ª parte:

- 20 questões sobre as áreas da educação infantil, investigando as crenças e atuação profissional, com respostas escolhidas entre 4 opções da escala do tipo Lickert (1932),:

1 = nenhuma, 2 = pouca, 3 = média e 4 = grande. As questões foram: Desenvolvimento da fala e vocabulário; Conceitos de lateralidade, orientação espacial e temporal, esquema corporal; Desenvolvimento emocional (confiança, auto-estima); Técnicas de artes (desenho, pintura, modelagem, sucata); Atividades de ciências; Atividades acadêmicas de leitura; Aprendizagem oral e visual de números; Aprendizagem escrita de números; Aprendizagem oral e visual de letras; Aprendizagem escrita de letras; Atividades acadêmicas sobre mundo

e sociedade; Atividades de música; Desenvolvimento sensorial (visão, audição, olfato, paladar e tato); Atividades que envolvam movimento; Atividades envolvendo cooperação, regras e boas maneiras; Atividades acadêmicas de higiene e saúde; Atividades acadêmicas com TV e Vídeo; Atividades acadêmicas de estímulo à criatividade; Brinquedos pedagógicos em sala e Brincadeiras na areia e pátio. Essas questões ficaram caracterizadas posteriormente como A1 (Área 1).

- 10 questões sobre a freqüência com que a professora emprega as características indispensáveis à professora de educação infantil, com respostas seguindo a escala do tipo Lickert (1932), 1 = nunca (não); 2 = quase nunca; 3 = quase sempre e 4 = sempre e que foram: Ser paciente; Ter bom humor; Ser carinhosa e gostar de crianças; Elogiar o aluno; Contar histórias; Saber ouvir a criança; Estabelecer motivação para a aprendizagem; Perceber mudanças de humor na criança; Ter espírito aberto a novas idéias e Usar tom de voz suave, sem gritar. Essas questões receberam a caracterização como A2 (Área 2).

### **3ª parte**

- 40 questões relativas à auto-percepção e estratégias criativas.
  - avaliação quanto ao relacionamento com os alunos (questões de números 1 a 10 que foram as seguintes: Peço para o aluno tentar “descobrir” quando não sabe uma resposta; Interrompo logo quando o aluno começa a usar a imaginação; Dou oportunidade para que o aluno formule perguntas; Dou atenção ao que os alunos têm a dizer; Estimulo o aluno a mostrar as tarefas para os outros; Deixo o aluno escolher o lugar em que quer sentar; Envolver o aluno na avaliação do próprio trabalho; Eu sinto orgulho de meus alunos; Encorajo a autoconfiança no aluno; Prefiro dar aulas quando meus alunos ficam bem quietos); passaram a ser A3 (Área 3).
  - avaliação quanto ao uso de humor e imaginação (questões de números 11 a 20, que foram: Consigo me divertir com as idéias engraçadas dos alunos; Permito que

o aluno utilize o humor na aprendizagem; Aproveito as idéias engraçadas dos alunos; Planejo atividades divertidas para os alunos; Estimulo os alunos a utilizarem a imaginação para aprender; Digo coisas engraçadas durante a aula; Eu uso minha imaginação; Minhas aulas são divertidas; Tenho elevado senso de humor; Preparo um ambiente de aprendizagem divertido). Essas questões foram caracterizadas como A4 (Área 4).

- avaliação quanto à didática (questões de números 21 a 30: Equipo a sala de aula com material atraente e abundante; Deixo os alunos formularem regras de trabalho; Utilizo situações do dia a dia para ensinar; Quando aprendo alguma coisa coloco-a logo em prática; Dou ao aluno possibilidade de escolha de tarefas; Encorajo os alunos a compartilharem interesses e materiais; Busco maneiras fora do tradicional para ensinar; Proponho tarefas desafiadoras; Incentivo respostas diferentes e originais e Envolver os alunos na solução de problemas da vida real). As questões pertenceram à A5 (Área 5).
- avaliação em relação a si mesma (questões de números 31 a 40: Sou “apaixonada” pelo meu trabalho; Eu me acho criativa; Frequento cursos de atualização e Seminários; Em situações em que solicitam sugestões, sempre tenho o que opinar; Tenho coragem para usar novas metodologias, mesmo correndo riscos; Sigo minhas idéias mesmo quando sou criticada; Sinto-me incapaz quando sou criticada pela direção da escola; Tenho grande capacidade de concentração para o trabalho; Eu tenho muitas idéias; Desisto sempre às primeiras dificuldades). Essas questões constituíram a A6 (Área 6).

#### **4ª parte:**

Três perguntas abertas:

Para você, o que é criatividade?

Você tem alunos criativos? ( ) Sim ( ) Não Em caso afirmativo, descreva-os.

O que você faz para desenvolver a criatividade em seus alunos?

## 2. Roteiro de observação

Foram observados os seguintes itens: Interação professor-aluno e utilização de humor e imaginação, com foco nas perguntas 1 a 16, do Inventário de atuação criativa da professora de educação infantil.

Foram também utilizados os seguintes documentos: Autorização do Conselho de Ética (Anexo I), Carta de Consentimento para Secretários da Educação e diretoras das escolas e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para as professoras (Anexo II).



## Procedimento

Após a aprovação pelo Comitê de Ética institucional foi iniciada a pesquisa.

Uma vez que a grande maioria das professoras de educação infantil, em todo o país, pertence à rede municipal, (dados do IBGE), e também por ser um ensino legalizado, foi contactada a Secretaria de Educação Municipal e, através dela, as diretoras das escolas, a fim de se obter a permissão para a aplicação da pesquisa. Foram entregues as cartas de consentimento para o Secretário da Educação, as diretoras e professoras (Anexos II). As professoras receberam o termo em duas vias e ficaram com uma delas, como foi orientado pelo Comitê de Ética (Protocolo No. 291/2005).

Na cidade do interior do Estado de São Paulo, a pesquisa foi realizada de duas formas:

- 1) foram observadas em sala de aula, nove professoras durante uma semana e, após a observação, foram aplicados os inventários e
- 2) foi aplicado o inventário em 31 professoras, sem observação.

Todas as professoras foram convidadas a participar da pesquisa, sendo informadas que não sofreriam nenhum prejuízo, que os dados são de sigilo absoluto, sendo utilizados unicamente para a realização da pesquisa e que poderiam desistir da pesquisa em qualquer momento, se assim o desejassem.

Em relação às professoras que foram observadas em sala de aula, a pesquisadora informou que as observações seriam feitas durante uma semana, seguindo o roteiro de observação construído neste estudo. Após a assinatura dos termos de consentimento, foram marcadas as datas para a observação e aplicação da pesquisa.

Para a observação das professoras em sala de aula, foram utilizadas orientações de Anguera (1997), tais como observar o fenômeno sem intervenção; não opinar; não interferir no andamento da cena observada; não tirar conclusões precipitadas.

A pesquisadora permaneceu na sala de aula durante uma semana em tempo

integral, colaborando com a professora em tudo que foi solicitado como recortar máscaras e convites, mimeografando atividades a serem realizadas pelas crianças e na confecção de presentes para o “Dia dos Pais”.

No dia da última observação foi feita uma entrevista individual com a professora, quando foi preenchido o Inventário de Percepção Criativa. Foram comparados os dados da observação com os dados colhidos no inventário com cada professora e as respostas abertas foram analisadas qualitativamente.

No que concerne à aplicação da pesquisa nos outros Estados, a pesquisadora teve a colaboração de pessoas ligadas à educação nos municípios envolvidos, todas pertencentes ao quadro social do Rotary International. Essas pessoas entraram em contato com a Secretaria Municipal da Educação e diretoras das escolas para conseguir o consentimento e, em seguida, com as professoras, selecionando as que se interessaram em participar da pesquisa. Foi seguido o mesmo procedimento que foi feito na cidade do interior paulista. A pesquisadora enviou via correio os documentos (Anexos II e III). Depois de assinados os Termos de Consentimento pela direção e professoras, os sujeitos participantes receberam o inventário que, na maioria das vezes, foi devolvido de imediato, tendo sido respondido individualmente, para que não houvesse contaminação.

Posteriormente, foi feita a comparação dos dados do Inventário de Percepção Criativa entre as regiões envolvidas.

As análises dos dados foram feitas de forma quantitativa, utilizando frequências, percentagens e médias.

Os resultados foram organizados de forma a considerar os grupos e áreas.

Em relação às perguntas abertas, foi feita uma avaliação com os juízes.

Cada juiz sorteou aleatoriamente dez questionários e escolheu quatro respostas de cada categoria, num total de doze respostas. Quando houve concordância entre eles, foram descartadas duas respostas de cada item, permanecendo dez.

## **CAPÍTULO III**

### **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Primeiramente serão apresentados os dados relacionados ao perfil da professora.

A Tabela 4 mostra a opinião dos participantes a respeito de se a alfabetização deve ser apenas iniciada na pré-escola ou se a criança deve ser totalmente alfabetizada no Pré III.

Mostra também, se os participantes tiveram, no curso de formação, base que lhes proporcionasse subsídios para o exercício do magistério.

A opinião sobre ter tido, ou não, noções de criatividade e como incentivá-la, no curso de formação, é mostrada na tabela que se segue.

**Tabela 4 - Opinião sobre alfabetização, base no curso e noções sobre criatividade**

GRUPOS	1 GMA (N=23)		2 GMG (N=30)		3 GRS (N=22)		4 GPR (N=20)		5 GSPc (N=21)		6 GMT (N=17)		7 GRR (N=12)		8 GSPi (N=31)		9 GSPo (N=9)		TOTAL (N=185)		
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	
<b>Alfabetização</b>																					
Só o início	8	34,8	9	30	22	100	19	95	17	80,9	12	70,6	4	33,3	29	93,5	7	77,8	126	68,1	
Alfabetizar	15	65,2	21	70	-	0	1	5	4	19,0	5	29,4	8	66,6	2	6,5	2	22,2	59	31,9	
-----																					
<b>Base no curso</b>																					
Sim	22	95,7	25	83,3	13	59	8	40	14	66,6	16	94,1	10	83,3	23	74,2	7	77,8	139	75,1	
Não	1	4,3	5	16,6	9	40,9	12	60	7	33,3	1	5,9	2	16,7	8	25,8	2	22,2	46	24,9	
-----																					
<b>Criatividade</b>																					
Sim	22	95,7	23	73,3	9	40,9	6	30	13	61,9	15	88,2	10	83,3	13	41,9	1	11,1	112	60,5	
Não	1	4,3	8	26,6	13	59	14	70	8	38,0	2	11,8	2	16,7	18	58,1	8	88,9	73	39,4	

1 GMA = Grupo do Maranhão; 2 GMG = Grupo de Minas Gerais; 3 GRS = Grupo do Rio Grande do Sul; 4 GPR = Grupo do Paraná; 5 GSPc = Grupo de São Paulo Capital; 6 GMT = Grupo de Mato Grosso; 7 GSPi = Grupo de São Paulo Interior; 8 GSPo = Grupo de São Paulo Observação.

Quando se indaga sobre se a pré-escola deve fornecer somente o início da alfabetização, ou alfabetizar totalmente a criança, a maioria das professoras dos grupos – 126 sujeitos, correspondendo a 68,1% -, opinou que a criança deve receber só o início da alfabetização na pré-escola.

A Tabela 4 mostra a opinião das professoras quanto a terem tido, ou não, noções de criatividade e como incentivá-la, em seu curso de formação.

Em resposta à questão sobre a opinião dos participantes a respeito de ter tido, no curso de formação, base que facilitasse seu trabalho profissional, a grande maioria, 139 participantes, num total de 75,1% disse que sim.

A investigação da opinião das professoras a respeito de ter tido noções de criatividade em seu curso de formação resultou na resposta afirmativa de 112 professoras (60,5%), embora também devam ser levadas em conta as 72 professoras que responderam que não (39,4%).

A seguir serão analisados os resultados da 2ª parte do Inventário de Percepção Criativa.

Os resultados foram relacionados por áreas que ficaram assim especificadas:

A1 – Áreas da Educação Infantil: 20 questões com respostas escolhidas entre 4 opções da escala do tipo Lickert (1932): 1 = nenhuma, 2 = pouca, 3 = média e 4 = grande;

A2 - Frequência com que a professora emprega características de comportamento indispensáveis à professora de educação infantil: 10 questões com respostas seguindo a escala 1 = nunca (não); 2 = quase nunca; 3 = quase sempre e 4 = sempre;

A3 - Avaliação sobre o relacionamento com os alunos (questões de números 1 a 10);

A4 – Avaliação quanto ao uso de humor e imaginação (questões de números 11 a 20);

A5 – Avaliação quanto à didática (questões de números 21 a 30) e

A6 – Avaliação em relação a si mesma (questões de números 31 a 40).

As questões da área A1 foram: Desenvolvimento da fala e vocabulário; Conceitos de lateralidade, orientação espacial e temporal, esquema corporal; Desenvolvimento emocional (confiança,

auto-estima); Técnicas de artes (desenho, pintura, modelagem, sucata); Atividades de ciências; Atividades acadêmicas de leitura; Aprendizagem oral e visual de números; Aprendizagem escrita de números; Aprendizagem oral e visual de letras; Aprendizagem escrita de letras; Atividades acadêmicas sobre mundo e sociedade; Atividades de música; Desenvolvimento sensorial (visão, audição, olfato, paladar e tato); Atividades que envolvam movimento; Atividades envolvendo cooperação, regras e boas maneiras; Atividades acadêmicas de higiene e saúde; Atividades acadêmicas com TV e Vídeo; Atividades acadêmicas de estímulo à criatividade; Brinquedos pedagógicos em sala e Brincadeiras na areia e pátio.

A área A2 apresentou as questões a seguir: Ser paciente; Ter bom humor; Ser carinhosa e gostar de crianças; Elogiar o aluno; Contar histórias; Saber ouvir a criança; Estabelecer motivação para a aprendizagem; Perceber mudanças de humor na criança; Ter espírito aberto a novas idéias e Usar tom de voz suave, sem gritar.

A área A3 teve as questões que se seguem: Peço para o aluno tentar “descobrir” quando não sabe uma resposta; Interrompo logo quando o aluno começa a usar a imaginação; Dou oportunidade para que o aluno formule perguntas; Dou atenção ao que os alunos têm a dizer; Estimulo o aluno a mostrar as tarefas para os outros; Deixo o aluno escolher o lugar em que quer sentar; Envolver o aluno na avaliação do próprio trabalho; Eu sinto orgulho de meus alunos; Encorajo a autoconfiança no aluno; Prefiro dar aulas quando meus alunos ficam bem quietos.

A área A4 apresentou as questões: Consigo me divertir com as idéias engraçadas dos alunos; Permito que o aluno utilize o humor na aprendizagem; Aproveito as idéias engraçadas dos alunos; Planejo atividades divertidas para os alunos; Estimulo os alunos a utilizarem a imaginação para aprender; Digo coisas engraçadas durante a aula; Eu uso minha imaginação; Minhas aulas são divertidas; Tenho elevado senso de humor; Preparo um ambiente de aprendizagem divertido.

Fizeram parte da área A5 as questões: Equipo a sala de aula com material atraente e abundante; Deixo os alunos formularem regras de trabalho; Utilizo situações do dia a dia para ensinar; Quando aprendo alguma coisa coloco-a logo em prática; Dou ao aluno possibilidade de escolha de tarefas; Encorajo os alunos a compartilharem interesses e materiais; Busco maneiras fora do tradicional para ensinar; Proponho tarefas desafiadoras; Incentivo respostas diferentes e originais e Envolver os alunos na solução de problemas da vida real.

A área A6 teve as questões seguintes: Sou “apaixonada” pelo meu trabalho; Eu me acho criativa; Freqüento cursos de atualização e Seminários; Em situações em que solicitam sugestões, sempre tenho o que opinar; Tenho coragem para usar novas metodologias, mesmo correndo riscos; Sigo minhas idéias mesmo quando sou criticada; Sinto-me incapaz quando sou criticada pela direção da escola; Tenho grande capacidade de concentração para o trabalho; Eu tenho muitas idéias; Desisto sempre às primeiras dificuldades.

As tabelas seguintes mostram a distribuição das respostas dos grupos por áreas.



**Tabela 5 - Distribuição dos grupos e Área 1  
Educação Infantil**

<b>Grupos e Área 1</b>										
Opções										
<b>Grupos</b>	1		2		3		4		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1 GMA N=23	1	0,22	13	2,82	131	28,47	315	68,47	460	99,98
2 GMG N=30	2	0,33	10	1,66	74	12,33	514	85,66	600	99,98
3 GRS N=22	2	0,45	24	5,45	105	23,86	309	70,22	440	99,98
4 GPR N=20	3	0,75	34	8,50	138	34,50	225	56,25	400	100
5 GSPc N=21	4	0,95	35	8,33	114	27,14	267	63,57	420	99,99
6 GMT N=17	3	0,88	13	3,82	79	23,23	245	72,05	340	99,98
7 GRR N=12	1	0,41	16	6,66	99	41,25	124	51,66	240	99,98
8 GSPi N=31	-	0	12	1,93	178	28,70	430	69,35	620	99,98
9 GSPo N=9	-	0	6	3,33	49	27,22	125	69,44	180.....99,99	

1 GMA= Maranhão; 2GMG-Minas Gerais; 3GRS=Rio Grande do Sul; 4GPR=Paraná;5GSPc=São Paulo capital;  
6GMT=Mato Grosso; 7GRR=Roraima; 8GSPi=São Paulo interior e 9GSPo= Grupo de observação

Observando esta tabela nota-se que as respostas de número mais alto foram para o item 4. Isso evidencia que todas as professoras deram grande importância para as áreas da Educação Infantil constantes do questionário.

A tabela seguinte apresenta os resultados referentes às respostas dos grupos em relação à Área 2

**Tabela 6 - Distribuição dos grupos e Área 2**  
**Frequência com que a professora emprega as características**  
**indispensáveis à professora de educação infantil**

<b>Grupos e Área 2</b>										
Opções										
<b>Grupos</b>	1/N		2/QN		3/QS		4/S		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1 GMA N=23	-	0	-	0	28	12,17	202	87,82	230	99,99
2 GMG N=30	-	0	1	0,33	4	1,33	295	98,33	300	99,99
3 GRS N=22	-	0	2	0,90	19	8,63	199	90,45	220	99,98
4 GPR N=20	-	0	10	5	76	38	114	57	200	100
5 GSPc N=21	-	0	2	0,95	75	35,71	133	63,33	210	99,99
6 GMT N=17	-	0	4	2,35	36	21,17	130	76,47	170	99,99
7 GRR N=12	-	0	8	6,66	47	39,16	65	54,16	120	99,98
8 GSPi N=31	-	0	5	1,61	51	16,45	254	81,93	310	99,99
9 GSPo N=9	-	0	-	0	19	21,11	71	78,88	90	99,99

1 GMA= Maranhão; 2GMG=Minas Gerais; 3GRS=Rio Grande do Sul; 4GPR=Paraná; 5GSPc=São Paulo capital; 6GMT=Mato Grosso; 7GRR=Roraima; 8GSPi=São Paulo interior e 9GSPo= Grupo de observação

Esta tabela mostra que as respostas mais altas foram para o item 4, evidenciando que as professoras empregam com frequência as características de comportamento indispensáveis à professora de educação infantil.

Vê-se que o item 1 = NUNCA, não apareceu nenhuma vez, o que significa que os participantes têm comportamento compatível com o que é esperado de uma professora de educação infantil.

São apresentados na tabela a seguir, os resultados da avaliação do relacionamento com os alunos.

**Tabela 7 - Distribuição dos grupos e Área 3**  
**Avaliação do relacionamento com alunos**

<b>Grupos e Área 3</b>										
Opções										
<b>Grupos</b>	N		QN		QS		S		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1 GMA N=23	22	9,56	11	4,78	61	26,52	136	59,13	230	99,99
2 GMG N=30	30	10	25	8,33	64	21,33	181	60,33	300	99,99
3 GRS N=22	18	8,18	33	15	66	30	103	46,81	220	99,99
4 GPR N=20	20	10	26	13	75	37,50	79	39,50	200	100
5 GSPc N=21	15	7,14	18	8,57	71	33,80	106	50,47	210	99,98
6 GMT N=17	21	12,35	16	9,41	31	18,23	102	60	170	99,99
7 GRR N=12	11	9,16	4	3,33	53	44,16	52	43,33	120	99,98
8 GSPi N=31	24	7,74	28	9,03	81	26,12	177	57,09	310	99,98
9 GSPo N=9	12	13,33	5	5,55	31	34,44	42	46,66	90	99,98

1 GMA= Maranhão; 2GMG-Minas Gerais; 3GRS=Rio Grande do Sul; 4GPR=Paraná;5GSPc=São Paulo capital; 6GMT=Mato Grosso; 7GRR=Roraima; 8GSPi=São Paulo interior e 9GSPo= Grupo de observação

Pode-se observar nesta tabela que, embora os números mais altos se apresentem no item 4, demonstrando haver bom relacionamento com os alunos, também apareceram respostas para as outras categorias. As questões que apresentaram maior número de respostas 1 = NÃO, se referiram a permitir que o aluno escolha o lugar em que quer sentar na classe.

A seguir é apresentada a tabela da avaliação quanto ao uso de humor e imaginação.

**Tabela 8 - Distribuição dos grupos e Área 4**  
**Avaliação quanto ao uso de humor e imaginação**

<b>Grupos e Área 4</b>										
Opções										
<b>Grupos</b>	1/N		2/QN		3/QS		4/S		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1 GMA N=23	3	1,30	5	2,17	108	46,95	114	49,56	230	99,98
2 GMG N=30	-	0	6	2	131	43,66	163	54,33	300	99,99
3 GRS N=22	-	0	-	0	104	47,27	116	52,72	220	99,99
4 GPR N=20	-	0	8	4	75	37,50	77	38,50	200	100
5 GSPc N=21	-	0	5	2,38	107	50,95	98	46,66	210	99,99
6 GMT N=17	-	0	5	2,98	86	50,50	79	46,50	170	99,98
7 GRR N=12	-	0	1	0,83	60	50	59	49,16	120	99,99
8 GSPi N=31	-	0	13	4,19	144	46,45	153	49,35	310	99,99
9 GSPo N=9	-	0	7	7,77	48	53,33	35	38,88	90	99,98

1 GMA= Maranhão; 2GMG=Minas Gerais; 3GRS=Rio Grande do Sul; 4GPR=Paraná; 5GSPc=São Paulo capital; 6GMT=Mato Grosso; 7GRR=Roraima; 8GSPi=São Paulo interior e 9GSPo= Grupo de observação

O único grupo que apresentou resposta 1 = NUNCA, foi o do Maranhão (1 GMA), na questão “Digo coisas engraçadas na sala de aula”. A maioria das respostas foi para a categoria 4, mostrando que as professoras utilizam humor e imaginação.

A tabela seguinte refere-se à didática.

**Tabela 9 - Distribuição dos grupos e Área 5  
Avaliação quanto à didática**

<b>Grupos e Área 5</b>										
Opções										
<b>Grupos</b>	N		QN		QS		S		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1 GMA N=23	3	1,30	7	3,04	70	30,43	150	65,21	230	99,98
2 GMG N=30	1	0,33	13	4,33	108	36	178	59,33	300	99,99
3 GRS N=22	-	0	8	3,63	92	41,81	120	54,54	220	99,99
4 GPR N=20	2	1	15	7,50	92	46	91	45,50	200	100
5 GSPc N=21	-	0	16	7,61	100	47,61	94	44,76	210	99,99
6 GMT N=17	1	0,58	13	7,64	76	44,70	80	47,05	170	99,97
7 GRR N=12	1	0,83	5	4,16	51	42,50	63	52,50	120	99,99
8 GSPi N=31	2	0,64	17	5,48	144	46,45	147	47,41	310	99,98
9 GSPo N=9	3	3,33	8	8,88	47	52,22	32	35,55	90	99,98

1 GMA= Maranhão; 2GMG-Minas Gerais; 3GRS=Rio Grande do Sul; 4GPR=Paraná; 5GSPc=São Paulo capital; 6GMT=Mato Grosso; 7GRR=Roraima; 8GSPi=São Paulo interior e 9GSPo= Grupo de observação

Os resultados mostraram que a questão “Quando aprendo alguma coisa coloco-a logo em prática” obteve respostas negativas das professoras participantes na pesquisa.

A categoria 3 apresentou número significativo de respostas, mas o número maior foi na categoria 4, mostrando que as professoras praticam os preceitos da didática.

A seguir, são mostrados os resultados quanto à avaliação em relação a si mesma.

**Tabela 10 - Distribuição dos grupos e Área 6**

**Tabela 10 - Avaliação em relação a si mesma**

<b>Grupos e Área 6</b>										
Opções										
<b>Grupos</b>	N		QN		QS		S		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1 GMA N=23	43	18,69	11	4,78	72	31,30	104	45,21	230	99,98
2 GMG N=30	43	14,33	28	9,33	102	34	127	42,33	300	99,99
3 GRS N=22	23	10,45	22	10	85	38,63	90	40,90	220	99,98
4 GPR N=20	10	5	46	23	98	49	46	23	200	100
5 GSPc N=21	29	13,80	27	12,85	84	40	70	33,33	210	99,99
6 GMT N=17	29	17,05	8	4,70	46	27,14	87	51,11	170	100
7 GRR N=12	15	12,50	6	5	44	36,66	55	45,83	120	99,99
8 GSPi N=31	37	11,93	34	10,96	108	34,83	131	42,25	310	99,97
9 GSPo N=9	15	16,66	14	15,55	27	30	34	37,77	90	99,98

1 GMA= Maranhão; 2GMG-Minas Gerais; 3GRS=Rio Grande do Sul; 4GPR=Paraná;5GSPc=São Paulo capital; 6GMT=Mato Grosso; 7GRR=Roraima; 8GSPi=São Paulo interior e 9GSPo= Grupo de observação

Os dados apresentados mostram que as categorias 1 e 2 obtiveram número significativo de respostas. Isso aconteceu nas questões “Freqüente cursos de atualização e Seminários” e “Tenho coragem para usar novas metodologias, mesmo correndo riscos”. Nesses itens as professoras mostraram não terem muitas oportunidades para freqüentar Seminários e serem mais comedidas no uso de novas metodologias, não querendo correr riscos.

Ainda assim, o número mais alto de respostas foi na categoria 4, o que demonstra uma concepção positiva em relação a si mesmas.

A tabela seguinte mostra as médias ponderadas dos grupos nas áreas avaliadas.

**Tabela 11 - Médias ponderadas e desvios-padrão das áreas de acordo com grupo**

GRUPOS	A1		A2		A3		A4		A5		A6	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
<b>1GMA</b>	70,57	4,59	36,65	1,99	34,65	2,16	33,96	3,64	36,57	3,27	35,65	3,18
<b>2GMG</b>	<b>73,87</b>	2,46	36,07	1,87	36,07	1,91	34,53	2,83	36,10	2,49	35,00	2,69
<b>3GRS</b>	72,45	4,39	<b>38,09</b>	1,65	34,73	2,72	34,41	2,88	<b>38,05</b>	10,73	33,68	3,18
<b>4GPR</b>	68,05	4,79	35,60	2,56	33,40	3,03	32,80	3,66	33,55	3,18	30,95	4,08
<b>5GSPc</b>	69,29	4,55	36,33	2,68	34,71	2,63	33,19	3,66	34,71	3,56	33,76	3,72
<b>6GMT</b>	71,35	5,79	37,41	1,83	<b>36,18</b>	3,35	<b>36,18</b>	3,98	35,53	3,28	<b>36,41</b>	3,06
<b>7GRR</b>	68,00	4,00	35,33	3,22	34,58	2,35	33,33	2,74	35,25	2,63	34,91	3,47
<b>8GSPi</b>	72,87	9,17	36,55	2,15	34,52	2,23	33,29	2,34	33,97	3,42	34,40	2,45
<b>9GOB</b>	72,89	3,44	38,00	2,64	33,11	3,65	33,44	2,55	32,56	3,12	34,77	2,38

A1 Educação Infantil A2 Frequência no uso das características A3 Relacionamento com alunos  
A4 Humor e Imaginação A5 Didática A6 Avaliação de si mesma

1 GMA= Maranhão; 2GMG-Minas Gerais; 3GRS=Rio Grande do Sul; 4GPR=Paraná;5GSPc=São Paulo capital;  
6GMT=Mato Grosso; 7GRR=Roraima; 8GSPi=São Paulo interior e 9GSPo= Grupo de observação

A área da educação infantil (A1), foi a que obteve as maiores médias entre todas as áreas.

Nessa área A1, a maior média foi a do grupo de Minas Gerais (2 GMG) 73,87 e a menor média (68,00) foi do grupo de Roraima (7 GRR).

Na área A2 (frequência com que a professora emprega as características indispensáveis à professora de educação infantil) o grupo que obteve a maior média foi o do Rio Grande do Sul (3 GRS) com 38,09. Nas áreas A3 (relacionamento com alunos) e A4 (humor e imaginação), o grupo de Mato Grosso (6 GMT) alcançou a média maior (36,18). Também na área A6 (avaliação de si mesma) este grupo obteve a média mais alta (36,41). O grupo do Rio Grande do Sul (3 GRS) obteve na área A5

(didática), a maior média, 38,05. Os grupos do Rio Grande do Sul e de Mato Grosso tiveram melhor desempenho na área A2.

A tabela seguinte mostra a Análise Univariada da Variância por área e grupo.

**Tabela 12 - Análise Univariada da Variância por Área e grupo**

ÁREAS	MQ	F	Sig
A1	95,719	3,221	<b>0,002</b>
A2	15,893	3,176	<b>0,002</b>
A3	18,631	2,787	<b>0,006</b>
A4	8,316	0,822	0,684
A5	51,746	2,299	<b>0,023</b>
A6	47,223	4,737	<b>0,000</b>

A1 Educação Infantil A2 Frequência de uso das características A3 Relacionamento com alunos  
A4 Humor e Imaginação A5 Didática A6 Avaliação de si mesma

Observa-se que em relação a grupo somente a avaliação quanto ao humor e à imaginação (A4), não obteve significância. Todas as áreas obtiveram significância relevante para  $p < 0,05$ .

A seguir as médias ponderadas e os desvios-padrão da influência da idade sobre as áreas.



**Tabela 13 - Médias ponderadas e desvios-padrão**

**de acordo com idade nas áreas estudadas**

Idade	A1		A2		A3		A4		A5		A6	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
> de 25	71,77	3,85	36,77	2,27	34,38	2,63	33,46	3,04	<b>38,15</b>	14,18	33,07	3,70
26 a 30	71,76	4,39	36,71	2,43	35,15	2,89	34,29	3,06	36,50	2,63	34,79	3,40
31 a 35	70,37	5,64	36,66	2,39	34,68	2,45	34,08	3,157	34,47	3,600	33,48	3,69
36 a 40	71,77	3,13	36,60	2,30	34,81	2,57	33,38	3,104	34,89	3,087	34,95	2,45
41 a 45	<b>72,00</b>	9,97	36,67	2,05	34,52	2,70	33,19	3,013	34,78	3,577	34,88	3,20
46 a 50	69,75	6,11	35,38	2,72	34,50	2,78	32,31	3,361	34,00	2,898	33,18	4,26
<de 50	71,30	5,75	<b>37,80</b>	1,87	<b>35,80</b>	3,52	<b>34,60</b>	3,950	36,40	3,658	<b>35,40</b>	4,14

A1 Educação Infantil    A2 Frequência de uso das características    A3 Relacionamento com alunos  
A4 Humor e Imaginação    A5 Didática    A6 Avaliação de si mesma

A faixa etária que obteve maior média – 72,00 - em relação à área A1(educação infantil) foi a de 41 a 45 anos. A faixa de mais de 50 anos obteve a maior média nas áreas A2 (frequência das características), A3 (relacionamento com alunos), A4 (humor e imaginação) e A6 (avaliação quanto a si mesma) tendo as médias 37,80, 35,80, 34,60 e 35,40, respectivamente. Isso pode significar, como afirmou Goodson (1992), que professoras mais velhas têm mais vivência para tratar com os alunos e, por terem adquirido mais experiência não têm tanta preocupação com seu desempenho como profissional e podem utilizar o humor em seu trabalho com mais frequência que os professores novos.

Na área A5 (didática) a faixa de menos de 25 anos obteve a média 38,15. Segundo Goodson (1992) professores recém-formados têm mais flexibilidade para utilizar métodos de ensino mais novos e revolucionários.

Como se pode ver na tabela 13, o fator idade não exerceu influência sobre as áreas.

As tabelas a seguir mostram as médias ponderadas e desvios-padrão da influência do nível de escolaridade sobre as áreas estudadas.

**Tabela 14- Médias ponderadas e desvios-padrão nas áreas de acordo com escolaridade**

Escolaridade	A1		A2		A3		A4		A5		A6	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
<b>2º Grau</b>	69,00	5,34	36,50	1,73	33,00	4,08	33,25	4,64	34,25	1,25	34,50	3,78
<b>3º Grau incompleto</b>	69,50	4,12	36,00	1,61	34,00	2,16	32,50	4,12	35,25	2,63	33,00	1,63
<b>3º Grau cursando</b>	<b>72,96</b>	2,94	<b>39,61</b>	1,41	36,29	2,10	32,93	2,50	<b>35,82</b>	9,93	33,71	3,77
<b>3º Grau completo</b>	69,63	4,96	36,31	2,44	<b>36,59</b>	2,18	<b>33,53</b>	3,54	34,81	3,47	<b>35,67</b>	3,72

A1 Educação Infantil    A2 Frequência de uso das características    A3 Relacionamento com alunos  
A4 Humor e Imaginação    A5 Didática    A6 Avaliação de si mesma

Na área A1 (educação infantil), a escolaridade teve média maior para os participantes que estão cursando o 3º Grau.

As áreas A2 (frequência), e A5 (didática) obtiveram as maiores médias, 72,96 e 39,61, em relação a quem está cursando o 3º Grau e as áreas A3 (relacionamento com alunos) A4 (humor e imaginação) e A6 (avaliação de si mesma) obtiveram médias maiores nas professoras que têm o 3º Grau completo.

A tabela seguinte mostra as médias ponderadas das professoras nas áreas estudadas, de acordo seu nível de Pós-Graduação Lato Sensu e Especialização.

**Tabela 15 – Médias ponderadas e desvios-padrão de acordo com Pós-Graduação**

Pós	A1		A2		A3		A4		A5		A6	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
<b>Incompleto</b>	71,67	0,57	37,46	2,10	33,67	2,30	33,33	3,78	35,00	3,60	32,00	3,60
<b>Cursando</b>	72,38	3,21	36,31	1,91	34,93	1,83	33,86	2,90	34,90	3,64	34,69	2,80
<b>Completo</b>	<b>73,94</b>	7,40	<b>38,00</b>	0,00	<b>35,42</b>	2,71	<b>34,19</b>	2,96	<b>36,08</b>	2,96	<b>35,59</b>	2,78

A1 Educação Infantil A2 Frequência de uso das características A3 Relacionamento com alunos  
A4 Humor e Imaginação A5 Didática A6 Avaliação de si mesma

Os dados da Tabela 15 indicam que todas as áreas obtiveram médias maiores em relação aos participantes que têm curso completo de pós-graduação.

Para avaliar as médias ponderadas e desvios-padrão de acordo com o tempo de trabalho em pré-escola, é apresentada a tabela a seguir.

**Tabela 16- Médias ponderadas e desvios-padrão de acordo com tempo em pré-escola**

A1 Tempo PréM	A2		A3		A4		A5		A6		M	DP
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP		
> de 1	<b>75,27</b>	14,98	36,82	1,88	34,35	3,80	32,45	2,841	<b>39,18</b>	15,09	<b>35,09</b>	3,56
1 a 5	71,14	5,15	<b>36,98</b>	2,11	35,41	2,50	<b>34,25</b>	3,020	35,50	3,44	34,63	2,91
6 a 10	70,67	4,05	36,65	2,29	<b>34,85</b>	2,79	34,09	3,087	35,27	3,11	34,22	3,72
11 a 15	71,18	4,46	36,56	2,51	34,38	2,81	33,65	3,524	35,03	3,52	34,52	3,87
16 a 20	71,93	4,37	35,89	2,85	34,36	2,28	32,29	3,065	34,11	3,19	33,75	2,90
21 a 25	71,08	4,58	36,92	1,83	34,67	2,14	33,83	2,918	35,08	3,80	34,25	3,67
< de 25	61,00	-	34,00	-	32,00	-	31,00	-	34,00	-	34,00	-

A1 Educação Infantil A2 Frequência de uso das características A3 Relacionamento com alunos  
A4 Humor e Imaginação A5 Didática A6 Avaliação de si mesma

Os resultados indicaram que as áreas A1 (educação infantil), A5 (didática) e A6 (avaliação quanto a si mesma) obtiveram maiores médias na faixa de tempo de exercício em pré-escola há menos de um ano, enquanto A2 (frequência) e A4 (humor e imaginação) tiveram médias maiores na faixa de 1 a 5 anos de trabalho na pré-escola. Já a área A3 (relacionamento com alunos) obteve média maior na faixa de 6 a 10 anos, o que leva a concluir, de acordo com Goodson (1992), que professoras com mais tempo de exercício têm melhor relacionamento com os alunos.

Para que fossem avaliadas as diferenças de médias ponderadas e desvios-padrão segundo o tempo de exercício em Pré III, foi feita a Tabela 17.

**Tabela 17 - Médias ponderadas e desvios-padrão  
nas áreas de acordo com tempo em Pré III**

Pré III	A1		A2		A3		A4		A5		A6	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
<b>&gt; de 1</b>	72,42	12,55	<b>37,05</b>	1,87	<b>35,37</b>	3,49	33,63	3,45	<b>38,16</b>	11,65	<b>35,26</b>	3,44
<b>1 a 5</b>	70,93	4,54	36,65	2,26	34,82	2,62	33,77	3,15	35,19	3,29	34,39	3,43
<b>6 a 10</b>	71,33	4,11	36,70	2,56	34,59	2,71	33,57	3,17	34,92	3,07	34,15	3,30
<b>11 a 15</b>	<b>72,75</b>	3,58	36,10	2,55	35,00	2,15	<b>34,00</b>	3,27	35,45	3,28	34,50	4,08
<b>16 a 20</b>	69,13	5,59	35,75	1,83	34,63	2,56	32,63	2,72	33,63	3,58	33,25	2,25
<b>21 a 25</b>	66,00	-	37,00	-	33,00	-	30,00	-	27,00	-	33,00	-

A1 Educação Infantil    A2 Frequência de uso das características    A3 Relacionamento com alunos  
A4 Humor e Imaginação    A5 Didática    A6 Avaliação de si mesma

De acordo com os resultados, nota-se que as áreas A2 (frequência), A3 (relacionamento com alunos), A5 (didática) e A6 (avaliação quanto a si mesma) obtiveram maiores médias na faixa de menos de 1 ano de tempo de exercício em Pré III e as áreas A1 (educação infantil) e A4 (humor e imaginação) receberam maiores médias na faixa de 11 a 15 anos. Observa-se que as maiores médias foram para menos tempo de exercício em Pré III.

A seguir são mostradas as médias ponderadas e desvios-padrão de conforme o número de alunos.

**Tabela 18 - Médias e desvios-padrão nas áreas conforme número de alunos**

No. alunos	A1		A2		A3		A4		A5		A6	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
> de 15	70,29	5,93	<b>37,29</b>	2,05	33,71	3,35	30,86	4,98	34,29	3,86	33,14	3,18
<b>16 a 18</b>	<b>73,00</b>	3,98	<b>37,29</b>	1,97	34,50	2,41	33,71	2,36	<b>39,14</b>	13,09	33,14	3,63
<b>19 a 21</b>	70,77	3,93	36,43	2,21	34,04	3,00	33,74	3,08	34,62	3,50	34,19	3,62
<b>22 a 24</b>	72,24	9,17	36,55	2,65	35,03	2,73	33,37	2,76	34,29	3,60	34,39	3,45
<b>25 a 27</b>	72,14	3,17	37,06	2,49	35,34	2,48	<b>34,60</b>	3,21	36,23	2,47	<b>35,38</b>	3,13
<b>28 a 30</b>	70,74	5,99	36,00	1,62	<b>35,74</b>	1,81	33,57	2,93	35,61	3,25	34,47	2,60
< de 30	69,33	4,53	36,38	2,71	34,71	2,63	33,29	3,69	34,71	3,56	34,09	3,87

A1 Educação Infantil A2 Frequência de uso das características A3 Relacionamento com alunos  
A4 Humor e Imaginação A5 Didática A6 Avaliação de si mesma

As faixas de menor número de alunos (15 a 18) obtiveram médias maiores nas áreas A1, A2, e A5, mostrando que quanto menor o número de alunos há possibilidade maior de se trabalhar os preceitos de educação infantil, frequência no emprego das características indispensáveis à professora e didática, ou seja, trabalha-se melhor quando as classes têm poucos alunos.

No caso das questões abertas, 4ª parte do Inventário de Percepção Criativa, as respostas foram categorizadas e submetidas à apreciação de três juízes para verificação de concordância de respostas, que foi de 80%. (Vide Anexo V com as categorias das respostas).

Correlação entre os três juízes sobre a análise das respostas: Juiz 1 = 0,78; grau de concordância: bom; Juiz 2 = 0,77; grau de concordância: bom; Juiz 3 = 0,80 grau de concordância: bom.

Para melhor compreensão das respostas às questões abertas foram feitas astabelass a seguir. A Tabela 19 é relativa às respostas da Questão 1.

**Tabela 19** Questão 1. Para você, o que é criatividade?

RESPOSTAS	1 GMA (N=23)		2 GMG (N=30)		3 GRS (N=22)		4 GPR (N=20)		5 GSPc (N=21)		6 GMT (N=17)		7 GRR (N=12)		8 GSPi (N=31)		9 GSPo (N=9)		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
	Imaginação	14	11,02	21	13,37	13	11,3	11	10,1	16	14,67	9	10,4	8	13,1	20	11,8	<b>6</b>	<b>18,7</b>	118
Romper modelos	9	7,08	14	8,91	9	7,82	9	8,33	8	7,33	5	5,81	4	6,55	16	9,46	2	6,25	76	7,88
Superar desafios	11	8,66	15	9,55	9	7,82	10	9,25	9	8,25	8	9,30	6	9,83	14	8,28	3	9,37	85	8,81
Fazer diferente	9	7,08	10	6,36	11	9,56	9	8,33	7	6,42	9	10,4	6	9,83	18	10,6	2	6,25	81	8,40
Sem medo ousar	12	9,44	14	8,91	10	8,69	10	9,25	9	8,25	9	10,4	4	6,55	16	9,46	4	12,5	88	9,12
Capacidade criar	20	15,74	23	14,64	17	14,7	13	12,0	14	12,84	11	12,7	<b>10</b>	<b>16,3</b>	<b>21</b>	<b>12,4</b>	<b>6</b>	<b>18,7</b>	135	14
Melhorar existe	10	7,87	12	7,64	10	8,69	9	8,33	9	8,25	7	8,13	4	6,55	16	9,46	2	6,25	79	8,19
Fazer o que gosta	8	6,29	9	5,73	7	6,08	9	8,33	10	9,17	7	8,13	5	8,19	11	6,50	1	3,12	67	6,95
Inovar	<b>21</b>	<b>16,53</b>	<b>25</b>	<b>15,92</b>	<b>191</b>	<b>16,5</b>	<b>17</b>	<b>15,7</b>	<b>17</b>	<b>15,59</b>	<b>14</b>	<b>16,2</b>	9	14,7	20	11,8	4	12,5	<b>146</b>	<b>15,14</b>
Buscar soluções	13	10,23	14	8,91	0	8,69	11	10,1	10	9,17	7	8,13	5	8,19	17	10,0	2	6,25	89	9,23
<b>TOTAL</b>	<b>127</b>	<b>99,94</b>	<b>157</b>	<b>99,94</b>	<b>115</b>	<b>99,9</b>	<b>10</b>	<b>99,9</b>	<b>10</b>	<b>99,94</b>	<b>86</b>	<b>99,9</b>	<b>61</b>	<b>99,9</b>	<b>16</b>	<b>99,9</b>	<b>32</b>	<b>99,9</b>	<b>964</b>	<b>99,96</b>

### **Questão1: Para você, o que é criatividade?**

As respostas, avaliadas pelos juízes, ficaram assim categorizadas:1. Imaginação; 2. Romper com modelos; 3. Superar desafios; 4. Fazer diferente; 5. Não ter medo de ousar; 6. Capacidade de criar; 7. Melhorar o que existe; 8. Fazer o que gosta; 9. Inovar e 10. Buscar soluções.

Segundo Gums (2003) criatividade é estratégia de ensino e é importante para o desenvolvimento pleno do ser humano.

Um indivíduo pode ser considerado saudável e realizado quando consegue expressar seu potencial criativo nos mais diversos ambientes (Wechsler, 1994; Gums, 2003).

Observando esse quadro nota-se que **Inovar** foi a resposta que teve maior frequência, 146, seguindo-se de **Capacidade de criar**, com 135 escolhas, obtendo a maior percentagem em todos os grupos. Em relação à criação, o professor tem importante papel a desempenhar, proporcionando experiências ricas e variadas à criança. Ele deve permitir que a criança crie e experimente constantemente os conhecimentos e destrezas que possui no momento, ao invés de primeiro desenvolver-lhe aptidões e conhecimentos, para depois permitir-lhe criar e experimentar, pondo em prática suas habilidades.

Percebe-se que as respostas mais apontadas são as que utilizam expressões mais conhecidas, havendo necessidade de se verificar o quanto o conceito de criatividade é entendido em sua complexidade.

**Imaginação** obteve 118 escolhas das professoras, representando 12,24% do total das respostas perfazendo a maioria das escolhas dos grupos de São Paulo observação (9 GSPo) e São Paulo capital (5 GSPc). Em sala de aula onde os alunos são estimulados a fazer uso da imaginação e de sua potencialidade criativa, a aula se torna mais divertida, prazerosa, estimulante e desafiadora (Wechsler, 1998; Alencar, 2001).



**Buscar soluções** (89) - em relação à busca de soluções, Alencar, (1990); Fleith, (2002) e Amabile, (1989, 1996) afirmaram que se deve envolver o aluno na solução de problemas do mundo real. **Superar desafios** (85) obteve número de escolhas semelhante.

**Não ter medo de ousar** (88) - a esse respeito Sternberg, (2003) disse que encorajar o aluno a correr riscos é fundamental.

O grupo de Mato Grosso (6 GMT) teve a mesma percentagem (10,46%) para **Imaginação**, **Fazer diferente** e **Não ter medo de ousar** e o de Rondônia (7 GRR), para **Superar desafios** e **Fazer diferente**.

**Fazer o que gosta** foi a resposta que apareceu com menor número de escolhas (67), representando 6,95% do total.

As outras respostas foram: Superar desafios; Fazer diferente; Melhorar o que existe; Romper com modelos e

A seguir é apresentado a Tabela 20 , com as respostas que as professoras deram à segunda questão.

**Tabela 20 Questão 2. Você tem alunos criativos? ( ) Sim ( ) Não Em caso afirmativo, descreva-os.**

RESPOSTAS	1 GMA (N=23)		2 GMG (N=30)		3 GRS (N=22)		4 GPR (N=20)		5 GSPc (N=21)		6 GMT (N=17)		7 GRR (N=12)		8 GSPi (N=31)		9 GSPo (N=9)		TO	AL
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	T	%
	F																			
Usam imaginação	14	14,89	<b>19</b>	<b>16,37</b>	9	11,53	8	10,95	8	12,50	5	10,86	4	10,52	<b>14</b>	<b>12,96</b>	<b>3</b>	<b>17,64</b>	<b>84</b>	<b>13,24</b>
São originais	11	11,70	12	10,34	9	11,53	<b>10</b>	<b>13,69</b>	<b>11</b>	<b>17,18</b>	<b>8</b>	<b>17,39</b>	<b>6</b>	<b>15,78</b>	13	12,03	<b>3</b>	<b>17,64</b>	83	13,09
Solucionam problemas	9	9,57	14	12,06	8	10,25	7	9,58	6	9,37	6	13,04	4	10,52	11	10,18	1	5,88	66	10,41
Gostam de desafios	10	10,63	12	10,34	9	11,53	9	12,32	6	9,37	5	10,86	3	7,89	11	10,18	2	11,76	67	10,56
São felizes	2	2,12	6	5,17	2	2,56	3	4,10	1	1,56	0	0	1	2,63	4	3,70	0	0	19	2,99
Aceitam críticas	3	3,19	5	4,31	3	3,84	5	6,84	4	6,25	2	4,34	3	7,89	9	8,33	1	5,88	35	5,52
São participativos	13	13,82	15	12,93	<b>10</b>	<b>12,82</b>	9	12,32	6	9,37	4	8,69	3	7,89	12	11,11	<b>3</b>	<b>17,64</b>	75	11,82
São diferentes	<b>16</b>	<b>17,02</b>	13	11,20	9	11,53	6	8,21	8	12,50	5	10,86	<b>6</b>	<b>15,78</b>	13	12,03	1	5,88	77	12,14
São questionadores	7	7,44	6	5,17	<b>10</b>	<b>12,82</b>	9	12,32	6	9,37	6	13,04	3	7,89	10	9,25	1	5,88	58	9,14
Se destacam sempre	9	9,57	14	12,06	9	11,53	7	9,58	8	12,50	5	10,86	5	13,15	11	10,18	2	11,76	70	11,04
<b>TOTAL</b>	94	99,95	116	99,95	78	99,94	73	99,91	64	99,97	46	99,94	38	99,94	108	99,95	17	99,96	63	99,95
																			4	

**Questão 2. Você tem alunos criativos? ( )Sim ( )Não Em caso afirmativo, descreva-os.**

As respostas foram: 1. Usam a imaginação; 2. São originais; 3. Solucionam problemas; 4. Gostam de desafios; 5. São felizes; 6. Aceitam críticas; 7. São participativos; 8. São diferentes; 9. São questionadores e 10. Destacam-se dos demais.

Todas as professoras, sem nenhuma exceção, responderam terem alunos criativos.

Ao observar esse quadro vê-se que as respostas com maior número de escolhas foram **Usam a imaginação** (84) e **São originais** (83). **São diferentes** (77 respostas) **São questionadores** (58 respostas). Na opinião de Kirton, (1976 e 1994) e Gelade ( 1995).os indivíduos inovadores são vistos como indisciplinados, pensadores, abrasivos, criadores, dissonantes, visionários, com idéias diferentes, embora muitas vezes tenham dificuldades em colocá-las em prática. Teriam uma inclinação a ignorar convenções, solucionando problemas através de questionamentos, testando suposições diferentes daquelas originalmente propostas. Indivíduos inovadores seriam capazes de seguir rotinas, mas precisam de algumas rupturas. Tenderiam a manter o controle em situações desestruturadas e mudariam regras com poucas considerações ao passado. **Solucionam problemas** foi resposta escolhida por 66 participantes. A respeito disso, Alencar, (1990); Fleith, (2002) e Amabile, (1989, 1996) afirmaram que se deve envolver o aluno na solução de problemas do mundo real.

O grupo do Maranhão (1 GMA), teve a maior percentagem de escolhas (17,02%), para **São diferentes** e para o de Minas Gerais (2 GMG) **São participativos** foi a segunda resposta. **São questionadores** foi a resposta com maior percentagem (12,82%) do grupo do Rio Grande do Sul, já o grupo do Paraná obteve maior percentagem (12,32%) nas respostas **Gostam de desafios** e **São questionadores**.

A Tabela 21 apresenta a seguir, as respostas da terceira questão.

**Tabela 21 Questão 3. O que você faz para desenvolver a criatividade em seus alunos?**

RESPOSTAS	1 GMA (N=23)		2 GMG (N=30)		3 GRS (N=22)		4 GPR (N=20)		5 GSPc (N=21)		6 GMT (N=17)		7 GRR (N=12)		8. GSPi (N=31)		9 GSPo (N=9)		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
	Aceito idéias diferentes	9	8,65	16	12,90	8	9,63	12	14,81	7	8,33	5	8,77	7	15,21	8	7,47	2	11,11	74
Encorajo a imaginação	11	10,57	11	8,87	7	8,43	9	11,11	<b>11</b>	<b>13,09</b>	9	15,78	4	8,69	<b>18</b>	<b>16,82</b>	<b>3</b>	<b>16,66</b>	83	11,80
Dou materiais diversos	<b>15</b>	<b>14,42</b>	15	12,09	9	10,84	9	11,11	8	9,52	6	10,52	5	10,86	14	13,08	2	11,11	83	11,80
Ofereço desafios	9	8,65	11	8,87	<b>12</b>	<b>14,45</b>	10	12,34	10	11,90	<b>10</b>	<b>17,54</b>	<b>10</b>	<b>21,73</b>	16	14,95	1	5,55	89	12,66
Dou liberdade de agir	10	9,61	10	8,06	9	10,84	4	4,93	10	11,90	9	15,78	7	15,21	9	8,41	1	5,55	69	9,81
Estimulo auto confiança	9	8,65	13	10,48	8	9,63	6	7,40	9	10,71	5	8,77	4	8,69	8	7,47	2	11,11	63	8,96
Conto histórias	7	6,73	5	4,03	2	2,40	1	1,23	3	3,57	3	5,26	0	0	14	13,08	<b>3</b>	<b>16,66</b>	38	5,40
Elogio suas criações	13	12,50	<b>19</b>	<b>15,32</b>	11	13,25	<b>13</b>	<b>16,04</b>	10	11,90	5	8,77	6	13,04	16	14,95	2	11,11	<b>95</b>	<b>13,51</b>
Permito escolhas	10	9,61	2	1,61	7	8,43	9	11,11	8	9,52	1	1,75	0	0	1	0,95	0	0	38	5,40
Preparo ambiente propício	11	10,57	22	17,74	10	12,04	8	9,87	8	9,52	4	7,01	3	6,52	3	2,80	2	11,11	71	10,09
<b>TOTAL</b>	<b>104</b>	<b>99,96</b>	<b>124</b>	<b>99,97</b>	<b>83</b>	<b>99,94</b>	<b>81</b>	<b>99,95</b>	<b>84</b>	<b>99,96</b>	<b>57</b>	<b>99,97</b>	<b>46</b>	<b>99,96</b>	<b>107</b>	<b>99,98</b>	<b>18</b>	<b>99,97</b>	<b>703</b>	<b>99,95</b>

### **Questão 3. O que você faz para desenvolver a criatividade em seus alunos?**

As respostas que mais apareceram foram: 1. Aceito idéias diferentes; 2. Encorajo a imaginação; 3. Dou materiais diversos; 4. Ofereço desafios; 5. Dou liberdade de agir; 6. Estimulo a autoconfiança; 7. Conto histórias; 8. Elogio suas criações; 9. Permito escolhas e 10. Preparo ambiente propício.

**Aceito idéias diferentes** (74 respostas). Segundo Fleith (2000) aceitar e incentivar idéias diferentes e originais dos alunos promove o desenvolvimento da criatividade. Sternberg, (2003) afirmou ser muito importante possibilitar que o aluno imagine outro ponto de vista pois isso ajuda a desenvolver idéias criativas.

**Dou materiais diversos** (83 respostas). A professora precisa conhecer o grau de desenvolvimento da criança para selecionar o material a ser utilizado, uma vez que certos materiais podem ser inibidores se a criança não atingiu desenvolvimento necessário para lidar com eles. Da mesma forma, se o material for muito conhecido, o trabalho pode resultar num produto aquém de sua capacidade criadora e, por isso mesmo, frustrador para ela. Cabe à professora ajudar o aluno a decidir sobre a melhor forma de colocar em prática um idéia e, se necessário, ajudá-lo a desenvolver melhor essa idéia (Bertonha, 1995).

De acordo com Almeida (1981) a criança pré-escolar não está preocupada com o resultado de seu trabalho, mas sim com o processo de realizá-lo e seu conceito de “belo” é diferente do conceito do adulto, para quem esse conceito está ligado a materiais bonitos, tais como tintas e papéis caros. Muitos professores reclamam da falta de recursos para compra de material e se esquecem da reutilização dos materiais, principalmente de sucata, bem como de folhas secas, jornais e revistas, pedaços de tecido e outros materiais reaproveitáveis. O problema está na falta de criatividade do professor para recriar diferentes materiais que

possam ser aproveitados pelos alunos, bem como pelo conceito errôneo do que venha a ser material apropriado para uso artístico, ou seja, material novo e caro, que por si só, não garante que o produto final seja bom. Nenhum material não é importante por si mesmo, mas pela maneira que é empregado. (Giglio, 1992).

Há muito que fazer na escola em relação às possibilidades para se desenvolver a criatividade, não só na execução dos trabalhos, mas também na seleção do material a ser utilizado. Assim sendo, os professores perdem a oportunidade de realizar ensino mais eficiente (Almeida, 1981).

**Ofereço desafios** (89 respostas) - Dentro do contexto escolar Miel (1972) destacou a figura do professor num ensino voltado para a criatividade. Cabe ao professor oferecer as oportunidades para que os alunos experimentem e aprendam, sendo que a qualidade dessas oportunidades é que determinará a vivência de experiências educativas criativas. Além disso, a autora enfatiza que na criatividade está envolvida uma grande dose de risco, as crianças precisam se arriscar e cabe ao professor a missão de proporcionar as condições e assumir as conseqüências deste ato. Definitivamente não é uma tarefa fácil; requer coragem, confiança em si mesmo e certa ousadia, além de uma vivência individual do processo criativo. A professora deve permitir à criança que esta crie e experimente constantemente os conhecimentos e destrezas que possui no momento ao invés de primeiro desenvolver-lhe aptidões e conhecimentos, para só depois lhe permitir criar e experimentar, pondo em prática suas habilidades.

**Dou liberdade de agir** (69 respostas) - O ser humano precisa de liberdade para tudo: para expressar, falar, pensar e agir. Não havendo este clima, reprime sua liberdade e lhe são impostos direitos e deveres, sacrificando sua capacidade criadora. Para criar é necessário primeiramente, estabelecer um compromisso com a liberdade. Infelizmente, o sistema

educacional brasileiro continua reprimindo a criatividade, desde a pré-escola até o nível superior de ensino (Bragotto, 1994).

**Elogio suas criações** foi a resposta do maior número de professoras (95). Cury (1992) disse que elogiar educa a emoção e a auto-estima, promove a criatividade, a solidariedade e a resolução de conflitos e constitui um grande estímulo para a criação.

**Preparo ambiente propício** essa resposta foi dada por 71 professoras. Wechsler (1998) afirmou que um ambiente criativo é fundamental para o desenvolvimento do potencial criativo dos alunos e Silva (1999) e Araújo (2001) demonstraram em seus estudos que um ambiente propício auxilia no preparo ou desenvolvimento do ser criativo. Araújo (2001) completou essa afirmativa

Deve-se dar à criança a oportunidade de manifestar perguntas, idéias, valores, escolha de trabalhos livres, aplicando estes princípios no cotidiano das aulas. Lipka & Brinthaupt (1999) citaram que, para Torrance (1972), estes mesmos princípios permitem não sufocar a criatividade e que há métodos que permitem desenvolvê-la.

“Arrumo a sala de acordo com a aula que pretendo dar” foi a resposta de uma das professoras. Preparar um ambiente de aprendizagem que seja percebido como importante e divertido é essencial para uma boa aprendizagem e para o desenvolvimento da criatividade (Amabile, 1989; Witter, 1986; Araújo, 2001).

Fleith (2000) ao investigar fatores que estimulam e inibem a criatividade em sala de aula, concluiu que um ambiente estimulador da criatividade oferece escolhas aos alunos, caracterizando-se pela aceitação de idéias diferentes e encorajamento da auto-confiança. Encorajar o aluno a correr riscos também é fundamental (Sternberg, 2003). Segundo esse autor, um ambiente que estimule a criatividade inclui os seguintes fatores: 1) tempo para o pensamento criativo; 2) recompensar idéias e produtos criativos; 3) encorajar o aluno a correr

riscos; 4) aceitar o erro como parte do processo educativo; 5) possibilitar que o aluno imagine outros pontos de vista; 6) propiciar oportunidade para exploração do ambiente; 7) identificar interesses; 8) formular problemas; 9) gerar múltiplas hipóteses e 10) focalizar em idéias gerais e não fatos específicos.

Em estudo realizado por Alencar e Martinez (1998) com professores portugueses e cubanos, foi constatado que as barreiras existentes entre esses profissionais seriam as mesmas enfrentadas por professores brasileiros. Enquanto as barreiras para a expressão da criatividade em Cuba seriam de contexto social, em Portugal e Brasil, as barreiras seriam de ordem emocional. Isso demonstrou a importância de se desenvolver ambiente saudável também nos aspectos sociais pra que se possa expressar a criatividade, que é indispensável para o bem estar físico e social do indivíduo (Giglio, 1992).

**Estímulo a autoconfiança** - 63 respostas evidenciaram a afirmação de Fleith (2000) que encorajar a auto-confiança do aluno é fator muito importante que leva ao desenvolvimento da criatividade, bem como envolver o aluno na avaliação do próprio trabalho e na aprendizagem através dos próprios erros. (Amabile, 1989; 1996).

Não se deixar vencer pelas limitações do contexto em que se está, mas fazer uso dos próprios recursos criativos para contornar obstáculos é atitude de professores criativos (Alencar, 1990 e Fleith, 2002).

**Conto histórias** e **Permito escolhas** foram as respostas com menos escolhas (38), sendo que contar histórias foi a resposta de maior percentagem entre as professoras do grupo de São Paulo interior (8 GSPi).

Em relação a contar histórias, Cury (2003) afirmou que essa prática desenvolve a criatividade, estimula a sabedoria expande a capacidade de solução em situações de tensão e enriquece a socialização. “Educar é contar histórias. Para contar histórias é necessário



exercitar uma voz flutuante, teatralizada, que muda de tom durante a exposição. É preciso produzir gestos e reações capazes de expressar o que as informações lógicas não conseguem” (p. 132, 133). O mesmo autor disse que elogiar educa a emoção e a auto-estima, promove a criatividade, a solidariedade e a resolução de conflitos. Witter (1986) disse que o comportamento da professora deve ser utilizado como meio de ensino, como a expressão facial usada para contar uma história.

Quando se fala em escolhas, é bom lembrar que Amabile (1989, 1996 ) e Fleith, (2000) falaram da importância de se dar ao aluno possibilidade de escolha.

Para o grupo do Maranhão (1 GMA) **Dou materiais diversos** foi a resposta que apareceu com maior número de escolhas. **Elogio suas criações** foi a resposta com maior percentagem no Paraná (16,04%). **Preparo ambiente propício** foi a resposta dada pelo maior número de professoras de Minas Gerais (3 GMG). As professoras dos grupos do Rio Grande do Sul (3 GRS) e do Mato Grosso (6 GMT) deram maiores percentagens para a resposta **Ofereço desafios**.

No que diz respeito às perguntas abertas, as respostas mais frequentes foram: Questão 1: **Inovar** (146) e **Imaginação** (118); Questão 2: **Usam imaginação** (84) e **São originais** (83); Questão 3: **Elogio suas criações** (95), **Ofereço desafios** (89) e **Dou materiais diversos**(83).

## **Grupo de Observação**

O grupo de observação (9GSPo) foi constituído por nove professoras de Limeira, cidade do interior do Estado de São Paulo, localizada a cerca de 150 km da capital.

Para a observação das professoras em sala de aula, foram utilizadas orientações de Anguera (1997), tendo sido considerados os fenômenos tal como se apresentaram, sem modificá-los ou atuar sobre eles.

A princípio as crianças se mostraram curiosas com a presença da pesquisadora, mas rapidamente se acostumaram e voltaram a agir normalmente, embora fossem algumas vezes até o lugar onde ela se encontrava, a fim de fazerem perguntas.

Sete participantes não deram nenhuma demonstração de alteração, mas duas professoras se mostraram apreensivas e até nervosas com a observação.

A pesquisadora permaneceu em cada sala de aula durante uma semana por todo o período (4,10h), colaborando com a professora em tudo que lhe foi solicitado como recortar máscaras e convites, mimeografando atividades a serem realizadas pelas crianças e na confecção de presentes para o “Dia dos Pais”. À medida que se foram sucedendo as observações, foram selecionados e comparados alguns pontos comuns em todas as salas observadas, como recomenda Anguera (1997).

Todas as professoras deste grupo trabalham em dois períodos e a maioria, sete sujeitos representando 77,7%, têm de 31 a 40 alunos. Quanto ao tempo de serviço, tanto em pré-escola quanto em Pré-III, predominou a faixa de 6 a 10 anos, cada qual com mais da metade das professoras.

Seguindo norma estipulada pela Secretaria da Educação com a finalidade de incentivar a cidadania e o amor e respeito ao país e à cidade, em todas as escolas às

segundas-feiras no pátio, antes de entrarem para as salas de aula, uma professora hasteou a Bandeira Nacional, as crianças permaneceram perfiladas e cantaram o Hino Nacional Brasileiro e o Hino da Cidade.

As classes tinham ambiente bem colorido, com cartazes com números, alfabeto, tempo, aniversariantes do mês e apresentaram, de forma geral, ambiente estimulante e acolhedor, com recursos e materiais abundantes e diversificados como sugerem Witter (1987) e Araújo (2001).

As atividades diárias, em todas as classes, sem exceção, constaram de verificação dos nomes das crianças que faltaram, calendário (as crianças têm uma folha onde é preenchida a data e o tempo – ensolarado, nublado, chuvoso), escolha do ajudante do dia (feita por ordem alfabética e a professora pergunta se a criança quer ser o ajudante – apenas uma se recusou) e músicas variadas.

Algumas iniciaram o dia com uma oração, seguindo-se as atividades de matemática, língua portuguesa e natureza e sociedade. Depois veio o recreio, quando as crianças tomaram a merenda que é fornecida pela prefeitura e elaborada segundo orientação de nutricionistas, sendo que o cardápio é o mesmo para todas as escolas.

Em muitas classes as crianças que terminaram primeiro foram incentivadas a ajudar os amigos que estavam atrasados e algumas professoras deixaram que a criança escolhesse algo que queria fazer – ler, pintar, descansar ou brinquedo pedagógico.

Todas as professoras fizeram a “roda da conversa”, ocasião em que as crianças ficaram dispostas em círculo ou em “U”, para conversarem ou ouvirem histórias. Todas as professoras contaram histórias, ao menos uma vez.

Nas classes observadas foram notadas várias crianças canhotas Rey & Martinez (1989), o que sugere estudos sobre isso.

No momento oportuno os resultados dos dados serão comunicados às instituições, seguindo o que aconselha Anguera (1997).

As observações individuais das professoras se encontram no Anexo V.

## **CAPÍTULO IV**

### **DISCUSSÃO E CONCLUSÕES**

O objetivo da pesquisa foi avaliar o perfil de professoras de educação infantil das várias regiões brasileiras e em especial, de uma cidade do interior paulista, na concepção e auto-percepção de criatividade, assim como avaliar as estratégias usadas em sala de aula.

Quanto ao perfil das professoras, os dados evidenciaram que, em todos os grupos predominaram as educadoras menos jovens, com faixa etária entre 31 e 40 anos de idade, perfazendo quase metade dos sujeitos, seguindo a faixa de 26 a 30 anos, com quase um quarto das educadoras.

As educadoras com mais de 50 anos representaram número reduzido em relação ao total. As análises indicaram que o fator idade não exerceu nenhuma influência significativa sobre as áreas estudadas. Lembre-se aqui que Angotti (1994), afirmou que pouco importa a idade verdadeira da educadora: deve ser jovem de espírito e ter alegria de viver.

No que diz respeito à escolaridade, os dados apontaram que algumas professoras têm somente o 2º Grau, mostrando que ainda se tem pessoas atuando como professores em pré-escolas com uma formação específica de 2º Grau para o Magistério, não tendo cursado o 3º Grau. Segundo a LDB (1996) essas professoras terão até o final do ano de 2006 para completarem o 3º Grau, caso contrário só poderão trabalhar com crianças de até 3 anos.

Confirmando essa exigência Wolff (2003), disse que a Universidade é fundamental no fornecimento de programas de conhecimentos que permitem atualizações constantes, uma vez que a capacidade de compreensão dos fatos da realidade tem por fundamento o conhecimento. Os dados mostraram que sessenta e oito professoras têm o 3º Grau completo.

Nos Estados Unidos há padrões de competência profissional que regem a preparação e a seleção de pessoal que atua em pré-escolas e exige-se a preparação em nível universitário, geralmente quatro anos de universidade. Professores já formados podem continuar os estudos que os levarão aos graus de Mestre (Master's Degree – título mais

elevado que o de bacharel, e obtido ao fim de dois anos de estudos em ramo especializado) e Doutor (Ph D – Doutor em Filosofia – título adquirido com três anos de estudos especializados). Especializando-se em diversificados setores da educação pré-escolar (Bain, 1952). Embora a escola norte americana seja diferente, com muito menos ênfase no conhecimento e com nível bem abaixo do nosso.

Ainda assim, é um disparate, quando se nota que, no Brasil, ainda se pode lecionar para crianças pré-escolares tendo apenas o Curso específico de 2º Grau para o Magistério, antigo Curso Normal. Na verdade, a situação de fato do ensino pré-escolar em nosso país, não corresponde ao que está na legislação e, muito menos, ao que é considerado como padrão nos países desenvolvidos, onde existe efetiva preocupação com o atendimento à criança com menos de seis anos (Coelho de Oliveira, 2001).

Ostetto (2000, p. 17) indagou: “Quem é o profissional de educação infantil? Que jeito deverá ter sua formação? A quem compete? Às escolas de ensino médio, às universidades, a cursos específicos? Como concretizá-la? Que competências devem ser exigidas ao sujeito? Que atitudes podem ser consideradas apropriadas? Que conhecimentos e instrumentos profissionais devem ser privilegiados nessa formação?” Essas são questões que vêm sendo formuladas no debate entre pesquisadores e profissionais que atuam na área, e que apontam para uma realidade complexa, composta por uma diversidade de situações existentes nos quatro cantos do país. Como se viu nos resultados, não há unanimidade no que se refere à formação do profissional de educação infantil.

Os resultados mostraram que a escolaridade – 3º Grau completo ou cursando –teve efeito em todas as áreas estudadas, isso não ocorrendo em relação a 2º Grau e 3º Grau incompleto.

Quanto à Especialização, um quarto das professoras fez curso de Especialização *Stricto Sensu*, vinte e nove estão cursando Especialização e uma fez Mestrado.

Apareceram treze áreas de Especialização: Psicopedagogia (29), Educação Infantil (16), Processo Ensino-Aprendizagem (9), Didática da Educação Especial (6), Supervisão Escolar (5), Gestão Escolar (4), Orientação Educacional (2), Alfabetização (2), Administração Escolar (2), Interdisciplinaridade (2), Metodologia do Ensino (1), Psicomotricidade (1), Processo de Avaliação (1) e Mestrado em Psicologia Escolar (1).

Dos grupos do Paraná (4 GPR) e de Roraima (7 GRR) nenhuma professora fez Pós-Graduação e os grupos que apresentaram maior percentagem de participantes que fizeram esse curso foram o de São Paulo interior e o grupo de Mato Grosso (6 GMT).

Das professoras que fizeram Especialização, o maior número concentrou-se em Psicopedagogia, (vinte e nove professoras), seguindo-se de Educação Infantil com dezesseis sujeitos. Apenas uma professora fez Mestrado e mais da metade dos sujeitos não têm Pós-Graduação.

Em relação a fazer cursos depois da graduação e seminários, André (1996), disse que para melhorar a qualidade de ensino há necessidade de investimento na formação do docente em serviço para que ele encontre condições de refletir e transformar sua prática, assim como os estudos de Csikzentihalyi (1996) dizendo que é premente a necessidade de se ter muitas fontes de informação.

Goodson (1992) afirmou que frequentar cursos de Pós-Graduação faz com que o professor aumente sua auto-confiança e auto-estima. Concordando com essa afirmação, os dados mostraram que, ter cursado Especialização apresentou maior impacto na Área A6 – avaliação em relação a si mesma.



Em se tratando de tempo de exercício em pré-escola, mais da metade dos sujeitos está lecionando há menos de 10 anos, sendo que a maior representatividade por grupo, foi a do grupo de observação (9 GSPo) com 66%.

Os dados mostraram que as áreas de educação infantil, didática e avaliação de si mesma obtiveram maiores médias em relação a quem tem menos tempo de serviço - até cinco anos. Já o relacionamento com alunos obteve média maior na faixa de 6 a 10 anos - aquelas que têm mais experiência.

Na verificação das médias, as áreas A2 (frequência), A3 (relacionamento com alunos), A5 (didática) e A6 (avaliação quanto a si mesma) obtiveram maior média na faixa de menos de 1 ano de tempo de exercício em Pré III - professoras que saíram da faculdade há menos tempo - e as áreas A1 (educação infantil) e A4 (humor) receberam maiores médias na faixa de 11 a 15 anos.

No que diz respeito a número de alunos na classe, houve grande impacto sobre a didática (A5), o que comprova o que disse Cagliari (1999) - que classes muito cheias dificultam a atuação do professor e número elevado de alunos faz com que a didática seja prejudicada. Quanto a esse item, o grupo 5 GSPc apresentou a quase totalidade de professoras com mais de 30 alunos e nenhuma com menos de 28, o que leva a concluir que a cidade de São Paulo tem classes superlotadas, contrariando o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (MEC, 1998b) que sugere que haja no máximo 25 alunos em classes de crianças de 5 e 6 anos, idade que corresponde ao Pré III. Em contrapartida, essas professoras trabalham um só período, o que indica que grande número de alunos faz com que a professora não tenha energia nem ânimo para trabalhar em dois períodos.

Apenas no Maranhão (1 GMA), Paraná (4 GPR) e Rio Grande do Sul houve professoras com menos de 15 alunos na classe (3,8%), uma pequena representação em relação ao total.

Número baixo de alunos (16 a 18) apresentou médias altas nas áreas A1 (Educação Infantil), A2 (frequência no uso de características da boa professora) e A5 (didática), o que vem de encontro ao que disse Cagliari (1999) - que classes com menos alunos são mais adequadas a um ensino de qualidade.

Quase metade das professoras, trabalha com classes na faixa de 19 a 24 alunos, de acordo com os preceitos do RCNEI (MEC, 1998b).

No que concerne ao número de períodos trabalhados os dados mostraram que mais da metade dos participantes, trabalha dois períodos.

Os resultados mostraram que trabalhar dois períodos causa grande impacto nas áreas da educação infantil, frequência com que são empregadas as características indispensáveis à professora, didática e avaliação de si mesma.

Para Freire & Macedo (1990), alfabetização, em sentido mais amplo, pode ser analisada conforme funcione para reproduzir a formação social existente, ou para promover mudanças emancipadoras e democráticas. Eles condenam a redução da visão de alfabetização como um mero trabalho com letras e palavras de modo mecânico, preferindo encará-la como uma relação entre os educandos e o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo. A respeito do propósito de alfabetização, eles afirmam que os processos em si variam muito, por refletir o pluralismo dos contextos sociais onde é adquirida; a transferência desta habilidade é limitada pelas diferenças e também pelo “background” de informações requeridas em alguns contextos sociais.

A respeito de se alfabetizar totalmente a criança na pré-escola, ou só oferecer o início da alfabetização, os dados mostraram que mais da metade dos sujeitos dos grupos de Minas Gerais, (2 GMG), de Roraima (7 GRR) e do Maranhão (1 GMA), opinou que a pré-escola deve realizar a alfabetização total da criança, Conclui-se, portanto que nas regiões situadas mais ao norte do Brasil, a opinião das professoras difere das do sul e centro-oeste, pois a grande maioria, cento e vinte e seis sujeitos, concordou que a pré-escola deve oferecer somente o início da alfabetização.

Quando se coloca em evidência as escolas de formação de professores, Cagliari (1999), disse que essas escolas não conseguem dar a formação necessária para os professores. Do grupo do Paraná, (4 GPR), mais da metade das professoras, concordando com o autor, responderam não ter tido base em seu curso de formação, que lhes facilitasse o exercício do magistério.

Em contrapartida, contrariando a opinião do autor, a grande maioria dos participantes, cento e trinta e nove, respondeu ter tido boa base no curso de formação, sendo que o maior número de respostas nesse sentido foi do grupo de Mato Grosso (6 GMT) com dezesseis professoras. É preciso que se leve em consideração que as professoras com idade entre 30 e 50 anos ainda foram formadas por educadores que não tinham sido submetidos à escola instalada no período da Ditadura Militar, em decorrência do acordo MEC/USAID, e sim à escola mais consistente e formativa, vigente anteriormente a esse período. Lembrando que a maioria das professoras estudadas tem de 31 a 40 anos, explica-se a opinião favorável a ter tido boa base no curso de formação.

Os resultados demonstraram, em concordância com autores como Barbosa (2001) e Fernandes (2000), que ter boa base no curso de formação, afetou todas as áreas estudadas.

Quanto ao oferecimento no curso de formação, de noções de criatividade e como incentivá-la, cento e doze participantes – mais da metade do total – responderam ter tido noções de criatividade no curso, sendo que as professoras do Mato Grosso, grupo (6 GMT) representaram o maior número de grupo com quinze sujeitos. Já no Rio Grande do Sul, Paraná e interior de São Paulo, os participantes não tiveram essas noções, havendo necessidade de reformular os cursos de formação nessas regiões.

Há necessidade de preparar os professores durante seu curso de formação profissional para atuarem de modo crítico-reflexivo em relação ao âmbito da criatividade nos conteúdos a serem ensinados e a valorizarem a construção do conhecimento dos seus alunos vivenciando e aprimorando seu potencial criativo.

Mais da metade do total das professoras, do grupo do Rio Grande do Sul (3 GRS), do grupo do Paraná (4 GPR) - catorze sujeitos - e dos grupos do interior de São Paulo, grupo 8 GSPi (dezoito professoras) e do grupo de observação 9 GSPo, respondeu não ter tido noções de criatividade no curso de formação. Isso leva à reflexão que, excetuando a cidade de São Paulo, as escolas das regiões Sul e Sudeste necessitam aprimorar a disciplina criatividade em seus cursos de formação.

Segundo Bueno (2000) a LDB (1996) não estipula critérios de como deveria ser a educação nos mais diversos níveis e permite a flexibilidade da educação, de modo que os sistemas estaduais e municipais de ensino, ou a própria escola, têm capacidade e competência para definir sua organização e seu currículo. Isso explica a diversidade de opiniões quanto ao curso ter oferecido base para exercer a profissão e noções de criatividade e como incentivá-la. Uma vez que essa lei expira no final deste ano, fica a sugestão que todas as escolas sigam, dentro do possível, a mesma organização e currículo.

Além disso, é preciso lembrar também, que o governo permitiu reformulações nos cursos de professores, como o aligeiramento das licenciaturas, que viram ser reduzido o período necessário para sua conclusão. O debate de idéias, que a grande maioria dos autores classifica como importantíssimo para a formação do profissional de educação, fica fadado a dois anos e meio, ou no máximo três, de um total mínimo de quatro anos, vigente até então. Isso também explica a ênfase que é dada à formação continuada ou formação em serviço, que é realizada muitas vezes na própria escola, e que visa sanar o que não se teve na formação inicial (Bueno, 2000).

Autores como Zapata, Zambrano & Reyes (1992) e Araújo (1995) propõem às entidades educacionais uma cultura organizacional que propicie a criatividade e a inovação, colocando professores e alunos em contato com práticas educativas criativas.

No que diz respeito às áreas da educação infantil (A1), as questões foram: Desenvolvimento da fala e vocabulário; Conceitos de lateralidade, orientação espacial e temporal, esquema corporal; Desenvolvimento emocional (confiança, auto-estima); Técnicas de artes (desenho, pintura, modelagem, sucata); Atividades de ciências; Atividades acadêmicas de leitura; Aprendizagem oral e visual de números; Aprendizagem escrita de números; Aprendizagem oral e visual de letras; Aprendizagem escrita de letras; Atividades acadêmicas sobre mundo e sociedade; Atividades de música; Desenvolvimento sensorial (visão, audição, olfato, paladar e tato); Atividades que envolvam movimento; Atividades envolvendo cooperação, regras e boas maneiras; Atividades acadêmicas de higiene e saúde; Atividades acadêmicas com TV e Vídeo; Atividades acadêmicas de estímulo à criatividade; Brinquedos pedagógicos em sala e Brincadeiras na areia e pátio.

Em relação à importância dada pelos participantes às áreas da Educação Infantil, notou-se que todas as áreas mereceram grande prestígio das professoras à exceção das

atividades acadêmicas com uso de TV e vídeo. À essa indagação a maioria das educadoras respondeu que essas atividades são de pouca importância para a educação da criança, servindo mais para recreação. O que se constatou é que não deixa de ser elevado o número de respostas que não favorecem o emprego educativo desses meios eletrônicos junto às crianças.

PFronm Netto (1998) disse que, se os meios eletrônicos forem convenientemente usados, favorecem muito a educação, principalmente de crianças pequenas.

Segundo Souto-Maior (2000) em geral, a TV é utilizada nas instituições de educação infantil, como mero entretenimento, com pouca ou nenhuma integração com objetivos pedagógicos. É a mesma utilização que se faz em casa, e sua atividade educativa é mínima, sendo seu uso desaconselhável quando não há orientação.

Lima (1995), Souza (2002) e Mattos (2000; 2002) constataram a importância das habilidades básicas como imagem corporal, orientação espaço-temporal, conhecimento de direita e esquerda, classificação e seriação, que são fundamentais para o desempenho da criança no ensino fundamental.

Atividades de música receberam pontuação média das professoras. De Vries (2004) afirmou que essas atividades são essenciais para a socialização da criança, assim como para a cooperação porque ela tem que saber o momento em que vai entrar e o resultado depende do desempenho de cada uma. Além disso a música pode acalmar e relaxar, ou o contrário.

Brincadeiras na areia e pátio também não tiveram grande pontuação das professoras que responderam o inventário. Em contrapartida, as do grupo observado disseram que, embora no Pré III deva-se dar maior atenção a outras atividades - como o emprego da letra manuscrita e a escrita de textos e que as crianças precisam ser treinadas para o ensino fundamental, que exige que fiquem muito tempo dentro da sala de aula -, brincar não

constitui perda de tempo, nem é simplesmente uma forma de preencher o tempo e elas o fizeram algumas vezes.

Na opinião de Assis (1982) o brinquedo possibilita o desenvolvimento integral da criança, já que ela se envolve afetivamente e opera mentalmente - tudo isso de maneira envolvente em que a criança imagina, constrói conhecimento e cria alternativas para resolver os imprevistos que surgem no ato de brincar (Assis, 1982). As brincadeiras facilitam a apreensão da realidade e são muito mais um processo do que um produto. É um meio que facilita à criança explorar o mundo, elaborando regras, construindo conceitos, selecionando idéias, estabelecendo relações lógicas e integrando percepções (Coelho de Oliveira, 2001).

Muitos autores como Nicolau (1986) e Evans (1971) sugerem currículos para pré-escola, observando que sua flexibilidade possibilita à professora estabelecer diariamente atividades com grandes doses de conhecimento de linguagem, matemática ciências e estudos sociais. O currículo visa, também, desenvolver amizade e cooperação com outras crianças, respeito pelos direitos de propriedade, habilidades de coordenação sensório-motora, compreensão de conceitos necessários pra continuar a aprendizagem, compreensão para solução de problemas e criatividade (Espósito, Davis & Silva, 1989).

As áreas de atividades acadêmicas de leitura e escrita e aprendizagem escrita de números obteve grande pontuação por parte dos sujeitos, concordando com Assis (1982).

Antunes (2001) faz duas afirmações que são fundamentais para a educação infantil. A primeira é que o cérebro humano, mesmo sem dispor de uma linguagem numérica, é capaz de efetuar operações matemáticas simples. A segunda, e bem mais importante é que uma ampla linguagem numérica constitui elemento essencial para que o cérebro execute operações matemáticas precisas e, portanto, quanto mais abstração matemática a criança aprende a desenvolver, maior a capacidade de pensar concreta e criativamente. Assim, se faz

importante que a pré-escola propicie o desenvolvimento integral da criança, promovendo seu potencial criador, incentivando-a por meio de uma educação afetiva, permitindo que descubra seus próprios caminhos ou soluções frente às dificuldades encontradas, construindo o seu saber e o seu ser (Coelho de Oliveira, 2001).

A criança ao estar aparentemente rabiscando, está na verdade construindo e explorando diferenciadas formas de escrever, da maneira como é capaz com a pouca idade que possui. Como o processo de construção da escrita inicia-se muito cedo, é então, desde bem pequena que ela deve ter oportunidade de interagir com um ambiente de letramento. A criança não espera chegar à escola para começar a aprender, e assim, a pré-escola não deve ignorar o processo de construção do conhecimento que fez parte de sua vida (Berbel, 1999).

As atividades de conhecimento físico desenvolvidas pelas crianças na pré-escola, conduzem ao conhecimento dos seres e objetos do mundo físico e ao desenvolvimento da inteligência e compreensão num sentido mais geral, devido às suas interdependências no processo construtivo (Kamii e De Vries, 1986).

No período pré-escolar a criança deve aprender uma ampla variedade de respostas, e, se ela frequenta uma instituição, grande parte das respostas, é aí que ela vai aprender, como por exemplo, usar ritmicamente seu corpo e explorar suas possibilidades de movimento (Witter, 1986).

Muitos não compreendem como manusear blocos, fazer construções ou fingir cozinhar pode ser educativo e acreditam que isso é apenas “brincar”. Brincar é o método de instrução que se refere à principal atividade com que a criança constrói sua própria aprendizagem, segundo Marzollo (1986).

É crucial que a professora compreenda que todas as tarefas, brincadeiras e atividades que se realizam na pré-escola têm valor educativo (Machado, 2000). Girardelli



(2000) caracterizou que a vivência de dimensões como, por exemplo, o lúdico, o jogo, a brincadeira, a fantasia, a criatividade, o sonho, enfim, dimensões que são tão intelectuais, ou mais, que a própria aprendizagem de conteúdos escolares, são limitadas e pouco valorizadas.

De acordo com o RCNEI (MEC, 1998b) todas as atividades relacionadas no inventário são importantes na pré-escola, mas no Pré III, dá-se mais ênfase às atividades relacionadas com leitura e escrita.

A média mais alta na área A1 foi do grupo de Minas Gerais (2 GMG), seguido pelo grupo de São Paulo interior (8 GSPi). Roraima obteve a média mais baixa.

Os resultados mostraram que a escolaridade afetou as médias da área da Educação Infantil (A1).

A área A2 mediu a frequência com que a professora emprega características de comportamento indispensáveis à professora de educação infantil (A2) apresentou as seguintes questões: Ser paciente; Ter bom humor; Ser carinhosa e gostar de crianças; Elogiar o aluno; Contar histórias; Saber ouvir a criança; Estabelecer motivação para a aprendizagem; Perceber mudanças de humor na criança; Ter espírito aberto a novas idéias e Usar tom de voz suave, sem gritar.

As respostas evidenciaram que as professoras empregam com frequência a maioria das características de comportamento indispensáveis à professora de educação infantil.

O item NUNCA, não apareceu nenhuma vez, o que significa que os participantes têm comportamento compatível com o que é esperado de uma professora de educação infantil. Nessa área o grupo do Rio Grande do Sul conseguiu a maior média e o de Roraima, a menor.

A personalidade da professora influi nos sentimentos da criança sobre si mesma, na sua autoconfiança e no auto-respeito. O comportamento e atitudes dos adultos para com ela

afetam-na profundamente e, conseqüentemente, o comportamento dela com as outras pessoas (Coelho de Oliveira, 2001). É de extrema importância a personalidade da professora com a qual a criança fica grande parte de seu dia (Cass, 1975).

Nessa área obteve a maior média o grupo do Rio Grande do Sul (3 GRS), vindo em seguida o grupo de observação (9 GSPo) e a menor, o grupo de Roraima (7 GRR).

Os resultados mostraram que a escolaridade (3º Grau completo e 3º cursando) e o número de períodos trabalhados tenderam a afetar essa área.

A área A3 mediu a avaliação sobre o relacionamento com os alunos (A3), tendo as seguintes questões: Peço para o aluno tentar “descobrir” quando não sabe uma resposta; Interrompo logo quando o aluno começa a usar a imaginação; Dou oportunidade para que o aluno formule perguntas; Dou atenção ao que os alunos têm a dizer; Estimulo o aluno a mostrar as tarefas para os outros; Deixo o aluno escolher o lugar em que quer sentar; Envolver o aluno na avaliação do próprio trabalho; Eu sinto orgulho de meus alunos; Encorajo a autoconfiança no aluno; Prefiro dar aulas quando meus alunos ficam bem quietos.

O grupo de Mato Grosso (6 GMT) conseguiu a média mais alta, seguido pelo de Minas Gerais (2 GMG) e o grupo de observação, (9 GSPo) obteve a média mais baixa.

Os resultados demonstraram haver bom relacionamento com os alunos. O maior número de respostas negativas se referiu a permitir que o aluno escolha o lugar em que quer sentar na classe.

Quanto a isso, Lima (1999) disse que os professores precisam revisar sua prática pedagógica e psicológica, observar e compreender a necessidade que a criança tem de se movimentar por meio de ações. Não se prender a normas disciplinares, mas canalizar a energia da criança de forma produtiva.

Ter tido noções de criatividade no curso de formação apresentou maior média nessa área.

Alencar (1990) disse que o desenvolvimento da criatividade na escola não tem recebido a devida atenção, desrespeitando as habilidades de pensamento. Torrance, ao investigar a criatividade em sala de aula, descobriu grande bloqueio por parte dos professores, que preferem o aluno obediente e passivo ao invés de curioso e questionador. Wechsler fez essa investigação no Brasil, encontrando os mesmos resultados.

A área A4 mensurou a avaliação quanto ao uso de humor e imaginação (A4) e apresentou as questões: Consigo me divertir com as idéias engraçadas dos alunos; Permito que o aluno utilize o humor na aprendizagem; Aproveito as idéias engraçadas dos alunos; Planejo atividades divertidas para os alunos; Estimulo os alunos a utilizarem a imaginação para aprender; Digo coisas engraçadas durante a aula; Eu uso minha imaginação; Minhas aulas são divertidas; Tenho elevado senso de humor; Preparo um ambiente de aprendizagem divertido.

Na concepção de Fonseca (1995) existem fatores que são fundamentais para que a aprendizagem ocorra, seja qual for a teoria de aprendizagem considerada. Aspectos como saúde mental e física, motivação, ambiente propício e divertido, além de outros, são condições essenciais e necessárias para que o processo “aprender” aconteça.

As médias mais altas foram do grupo de Mato Grosso (6 GMT) e Minas Gerais (2 GMG). O grupo do Paraná (4 GPR) obteve a média mais baixa.

O único grupo que apresentou resposta NUNCA, foi o do Maranhão (1 GMA), na questão “Digo coisas engraçadas na sala de aula”.

Quanto a planejar atividades divertidas para os alunos Lima (1999) disse que os professores devem proporcionar à criança atividades diferentes e prazerosas, não se

prendendo somente na leitura e escrita para ensinar, mas vivenciá-las por meio de jogos e brincadeiras que tornam o aprender mais agradável e criativo.

Também com relação à imaginação, o professor tem importante papel a desempenhar, propiciando experiências ricas e variadas à criança. Ele deve permitir à criança criar e experimentar constantemente os conhecimentos e destrezas que possui no momento, ao invés de primeiro desenvolver-lhe aptidões e conhecimentos, para depois permitir-lhe imaginar, criar e experimentar, pondo em prática suas habilidades (Alencar, 1995).

Estudos têm demonstrado que em salas de aula onde os alunos são estimulados a fazer uso de sua potencialidade criativa, a aula torna-se mais divertida, agradável, prazerosa, estimulante e desafiadora, tornando o ato de aprender dinâmico e eficaz (Wechsler, 1998; Alencar, 2001).

Joly (2002) disse que é preciso ter profissionais comprometidos com a realidade e com componentes para solucionar problemas criativamente, utilizando-se de recursos que propiciem um ensino com maior flexibilidade.

A maioria das respostas mostrou que as professoras utilizam humor e imaginação.

Os resultados da área A5 mostraram a avaliação quanto à didática (A5). Essa área apresentou as seguintes questões: Equipo a sala de aula com material atraente e abundante; Deixo os alunos formularem regras de trabalho; Utilizo situações do dia a dia para ensinar; Quando aprendo alguma coisa coloco-a logo em prática; Dou ao aluno possibilidade de escolha de tarefas; Encorajo os alunos a compartilharem interesses e materiais; Busco maneiras fora do tradicional para ensinar; Proponho tarefas desafiadoras; Incentivo respostas diferentes e originais e Envolver os alunos na solução de problemas da vida real.

Em relação à didática, Evans (1971) assinala que na pré-escola, a didática requer organização, atividades planejadas adaptação na condução de diretrizes, poder de motivação e psicologia de ensino.

Segundo Witter (1986) o uso de material atraente e abundante interfere no ambiente da sala de aula e possibilita o desenvolvimento da criatividade.

Quanto ao uso de materiais, a professora deve conhecer o grau de desenvolvimento da criança para selecionar o material a ser usado. Certos materiais podem ser inibidores, se a criança não atingiu desenvolvimento necessário para lidar com eles, resultando num produto aquém de sua capacidade criadora e, por isso mesmo, frustrador para ela. À professora cabe ajudar a criança a decidir sobre a melhor forma de colocar em prática uma idéia e, se necessário, ajudá-la a desenvolver melhor essa idéia (Bertonha, 1995).

Seguindo as idéias da mesma autora, a criança envolve-se emocionalmente no trabalho criativo. O que ela representa, o tamanho que destina a cada figura, assim como a cor que emprega são condicionados a conceitos de valor. A professora precisa compreender as características do desenho infantil em cada fase de seu desenvolvimento, para que possa agir de acordo. É preciso que ela saiba que o desenho é muito mais que um passatempo agradável; é um meio pelo qual a criança se desenvolve, é uma experiência de aprendizagem que não pode ser ensinada ou imposta, pois depende dela, unicamente.

No que diz respeito a formular regras de trabalho, De Vries & Zan, (1998), disseram que isso possibilita à criança exercitar sua capacidade crítica e faz com que ela respeite as regras que formulou.

Estudos como o de Oliveira, Gargantini & Rodrigues (1997) reforçam a necessidade de se ter uma aprendizagem significativa, na qual a professora leve o aluno a uma atitude consciente com sua própria realidade, criando situações que possibilitem

integrar os objetivos do próprio aluno ao contexto social. Com o desenvolvimento do potencial criativo o aluno será capaz de se encontrar consigo mesmo, habilitando-se a estabelecer relações com o seu meio.

Na opinião de André (1996) a atualização de professores possibilita que coloquem em prática os conceitos e práticas novas que aprenderam, fazendo com que o exercício da profissão se torne mais dinâmico. Verificando estudos mais recentes, Joly (2002) apresentou uma reflexão sobre as tecnologias de ensino e implicações para a aprendizagem, voltada para uma ação pedagógica diferenciada. Relatou o desafio da escola frente à inserção da tecnologia da informação, as mudanças educativas a partir de um trabalho coletivo de todos os profissionais da escola e os conhecimentos advindos de informações no uso de computadores. Apontou a autora, ainda, a necessidade de se ter uma formação de profissionais comprometidos com a realidade e componentes para solucionar problemas criativamente e utilizar-se de recursos que propiciem um ensino com maior flexibilidade de conteúdos e maneiras diferentes de processar estudos e pesquisas.

Fleith (2000) falou da necessidade da professora dar ao aluno possibilidades de escolhas de tarefas. Em relação à busca de soluções, muitos autores como Alencar, (1990).

Autores como Treffinger (2003); Fleith, (2002); Isaksen, Treffinger & Dorval (1997) e Amabile, (1989, 1996) afirmaram que, para que a aprendizagem se torne mais eficiente, se deve envolver o aluno na solução de problemas do mundo real.

Neste sentido, Bruner (1964) ressaltou a importância da descoberta no processo de aprendizagem. Segundo esse autor, é preciso que haja situações ambientais que desafiem constantemente a inteligência do aprendiz e que promovam a busca por respostas e resoluções do problema.

O grupo do Rio Grande do Sul obteve nessa área, a maior média, seguido do (1 GMA) Maranhão. A média mais baixa foi do grupo de observação (9 GSPo).

Tempo de atuação na pré-escola e no Pré III, bem como noções de criatividade no curso de formação e escolaridade (3º Grau completo ou cursando), tenderam a afetar esta área.

No que diz respeito a número de alunos na classe, houve efeito impactante sobre a área da didática, comprovando que classes muito cheias dificultam a atuação do professor, deixando evidente que 16 a 18 alunos é um número ideal para classes de Pré III, em discordância com o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, MEC, 1998b), que diz que classes de crianças de 6 anos podem ter 25 alunos. Também em relação à criatividade que, tendo forte componente emocional, pede uma relação mais estreita professor-aluno.

Os resultados mostraram que a questão “Quando aprendo alguma coisa coloco-a logo em prática” obteve respostas negativas das professoras participantes na pesquisa, em desacordo com o que disse Novaes (1989).

Independente da teoria de aprendizagem utilizada, muitos fatores são fundamentais para que a aprendizagem ocorra, tais como motivação, domínio prévio do conhecimento e maturidade. São condições essenciais e necessárias para que a aprendizagem ocorra de forma satisfatória (Fonseca, 1995).

A área A6 mediu a avaliação em relação a si mesma (A6), teve as questões: Sou “apaixonada” pelo meu trabalho; Eu me acho criativa; Frequento cursos de atualização e Seminários; Em situações em que solicitam sugestões, sempre tenho o que opinar; Tenho coragem para usar novas metodologias, mesmo correndo riscos; Sigo minhas idéias mesmo quando sou criticada; Sinto-me incapaz quando sou criticada pela direção da escola; Tenho

grande capacidade de concentração para o trabalho; Eu tenho muitas idéias; Desisto sempre às primeiras dificuldades.

O grupo de Mato Grosso, (6 GMT) obteve as médias mais altas nessa área, seguido pelo do Maranhão (1 GMA) e Minas Gerais (2 GMG). O grupo do Paraná (4 GPR) obteve novamente a média mais baixa.

Escolaridade (3º Grau completo e cursando e Especialização), idade (mais de 50 anos) e noções de criatividade no curso de formação tenderam a aumentar as médias obtidas nessa área.

Os dados colocaram em evidência que as categorias NUNCA e QUASE NUNCA obtiveram grande número de respostas. Isso aconteceu nas questões “Frequênto cursos de atualização e seminários” e “Tenho coragem para usar novas metodologias, mesmo correndo riscos”. As professoras mostraram não terem muitas oportunidades para freqüentar seminários e serem mais comedidas no uso de novas metodologias, não querendo correr riscos.

Ainda assim, o número mais alto de respostas demonstrou uma concepção positiva em relação a elas mesmas.

Muitas vezes o professor não se sente seguro para trabalhar com uma classe onde a liberdade para expor idéias novas, ou pensar de maneira mais livre, sem críticas, pode parecer falta de controle ou falta de manejo da sala, levando até, à perda do controle da disciplina da mesma (Wechsler, 1998; Alencar, 2001). A professora precisa avivar em si mesma o compromisso de uma constante busca de conhecimento como alimento para seu crescimento pessoal e profissional. Isto poderá gerar-lhe segurança, autoconfiança e confiabilidade na realização de seu trabalho, instrumentalizando-a para assumir suas crenças



e ideais, contribuindo para referendar um corpo teórico que dê sustentação para a execução de seu fazer.

A prática pedagógica criativa deve permitir aos professores saírem do conformismo, através de reflexões e investigações a respeito de que a aprendizagem baseada na criatividade é mais proveitosa e agradável (Lipka & Brinthead, 1999). Dar ao aluno possibilidade de escolha desenvolve o potencial criativo (Amabile & Fleith, 2000).

Em muitos países, programas voltados para uma contínua reciclagem, atualização, melhoria de conhecimentos e habilidades da professora, são corriqueiros. No que respeita ao Brasil, muitas professoras não são incentivadas a isso pelas escolas. Lima (1992) disse que a formação contínua da professora é atribuição fundamental do diretor. Caberia a ele, como líder administrativo, facilitar a participação das professoras em seminários e cursos, assistir a conferências e debates e realizar atividades que contribuam para seu aprimoramento profissional.

È uma tendência mundial considerar que somente a formação acadêmica não consegue preparar convenientemente o profissional para enfrentar as transformações que ocorrem dia a dia. Segundo Rodrigues (1981) nenhum professor está preparado só porque cursou a faculdade o leu dez ou vinte livros, ouviu determinado número de conferências ou participou de cursos. Estes são apenas instrumentos que podem auxiliar o processo de sua elevação técnica. O processo de preparação dos professores tem de considerar o ponto de partida em que se encontra esse professor para que se possa elevar sua competência.

A seguir é feita uma síntese das observações em classe. As observações com mais detalhes estão no Anexo VI.

## **Grupo de Observação**

As professoras observadas mostraram-se em algumas situações, facilitadoras da criatividade em suas classes, o que, para Pfromm (1976), é qualidade essencial para um professor e no entender de Gums (2003), essa característica está intimamente ligada ao professor criativo.

Todas as professoras trabalham dois períodos, por necessidade financeira. No que concerne a essa constatação, pode-se concluir que - concordando com Cagliari (1999) -, devido ao salário insatisfatório, as professoras são obrigadas a trabalhar em tempo integral.

Na maioria das classes a distribuição dos alunos na sala era em mesinhas com quatro crianças, havendo também, outras mais modernas, individuais, que facilitam a variação de disposição das mesmas. A professora pode colocá-las voltadas para a lousa quando quer dar explicações, ou agrupá-las para a criança realizar as atividades.

Como quase todas as observações foram realizadas nos meses de agosto e setembro - meses dedicados ao folclore, Semana da Pátria, aniversário de Limeira e entrada da primavera - muitas atividades se repetiram em todas as escolas.

Em quase todas as turmas as professoras cantaram músicas folclóricas, no início da aula. No que diz respeito à criatividade algumas professoras sugeriram que as crianças ajudassem a fazer novas letras para as músicas, substituindo a original.

Em relação a atividades de música, Weinberg (2006) constatou que há um novo fenômeno musical em curso nas escolas brasileiras: as crianças estão aprendendo versões adaptadas das velhas cantigas de roda. O que chama a atenção nessas músicas são as letras politicamente corretas, nas quais personagens do folclore nacional deixam de ser assustadores, animais são reverenciados e o desfecho das histórias cantadas é

invariavelmente, feliz. Exemplo disso é o tradicional *Atirei o pau no gato* que, após a metamorfose passou a ser *Não atire o pau no gato* e a ter a versão:

*Não atire o pau no gato to/ Porque isso so/ Não se faz, faz faz*

*O gatinho nho é nosso amigo go/ Não devemos maltratar os animais.*

Segundo Hortélio (2006) nunca se teve notícia de uma criança que maltratou um gato porque aprendeu a cantar essa canção. Outros clássicos que também tiveram alterações são: *Boi da cara preta* e *O cravo e a rosa*. O que merece atenção é o fato de as novas versões terem passado a fazer parte do currículo oficial em escolas brasileiras e serem apresentadas às crianças como versões mais corretas do que as músicas originais.

Um dos argumentos mais usados pelas escolas é que as novas músicas têm função educativa. São apresentadas as duas versões com o objetivo de enfatizar a diferença entre elas e fazer as crianças concluírem que a canção politicamente correta traz exemplos mais positivos a serem seguidos. Sobre o *Não atire o pau no gato* diz-se que a letra estimula os alunos a desenvolverem um senso de “responsabilidade ecológica”.

Os críticos apontam pelo menos dois motivos para repudiar o movimento musical. O primeiro é que, ao arbitrar sobre folclore, ele provoca um empobrecimento cultural. De acordo com a literatura especializada, há registro da presença de canções infantis brasileiras protagonizadas por seres assustadores desde o século XVII.

O segundo motivo parte de um pressuposto equivocado: que as crianças são influenciadas pela letra das músicas. Estudos sobre o assunto indicaram justamente o contrário: que o que mais atrai a criança nas cantigas de roda do mundo inteiro é o ritmo e as brincadeiras que se originam a partir delas, e não o significado da letra. Foi o que constatou uma pesquisa conduzida pela Universidade de Illinois, nos Estados Unidos, que perguntou a 3000 crianças o que elas concluíam depois de escutar tradicionais cantigas de roda cujos

personagens centrais eram seres assustadores: 83% respondeu que nem sequer prestavam atenção à letra.

São apresentadas a seguir, algumas observações das professoras.

A Professora 1 contou histórias, como aconselhou Cury (2003), mas preocupava-se constantemente com a movimentação dos alunos na classe, exigindo que ficassem em seus lugares. Quanto a isso, Lima (1999) disse que os professores precisam revisar sua prática pedagógica e psicológica, observar e compreender a necessidade que a criança tem de se movimentar por meio de ações. Esse autor disse que o professor não deve prender-se a normas disciplinares, mas canalizar a energia da criança de forma produtiva.

Apesar da preocupação em manter a disciplina e do comportamento às vezes crítico da professora com as crianças, ela estimulou o interesse das mesmas nas explicações, pediu sugestões para realizar as tarefas, como sugeriu Fleith (2000) e deu ao aluno possibilidade de escolha (Amabile, 1989; Fleith, 2000), principalmente de material nas atividades de artes.

Às perguntas abertas, respondeu: 1) “Criatividade é ser prática e trabalhar muitas coisas com poucos recursos”. 2) “Sim. São crianças que gostam de trabalhar com artes e criam”. 3) “Dou liberdade de escolha de materiais”. As respostas se foram pertinentes com o comportamento da professora.

A Professora 2 demonstrou ter um excelente relacionamento com as crianças, que ficaram atentas todo o tempo, sem fazer algazarra. Ela incentivou as crianças, elogiou bastante, contou histórias, como aconselhou Cury (2003), aceitou opiniões dos alunos e permitiu que fizessem escolhas, de acordo com o sugeriram Amabile (1989) e Fleith (2000) mas sugeriu como deveriam pintar a atividade e a cor.

Nessa escola é usado um livro que tem as mesmas atividades para todas as classes, e essa prática, embora facilite o trabalho da professora, limita sua criatividade, não

permitindo que ela explore seu potencial criativo. A professora terminou recentemente o 3º Grau e pretende fazer Pós-Graduação assim que for possível.

Suas respostas às perguntas abertas foram as seguintes: 1) “É saber inventar, transformar”. 2) “Sim. Participam de tudo e dão idéias”. 3) “Conto histórias e eles recontam com novas idéias”.

As respostas foram compatíveis com o procedimento.

A Professora 3 mandou que uma criança colocasse chão no desenho, mostrando desconhecer as fases do desenho, numa das quais é dito que a criança só coloca o chão quando atinge maturidade para fazê-lo (Rejskind, 2000) e estipulou o que as crianças deveriam desenhar e a cor, tolhendo a liberdade criativa dos alunos, o que é desaconselhado por Hickey (1999).

De acordo com Bertonha (1995) a criança envolve-se emocionalmente no trabalho criativo. O que ela representa, o tamanho que destina a cada figura, assim como a cor que emprega são condicionados a conceitos de valor. A professora precisa compreender as características do desenho infantil em cada fase de seu desenvolvimento, para que possa agir de acordo. É preciso que ela saiba que o desenho é muito mais que um passatempo agradável; é um meio pelo qual a criança se desenvolve, é uma experiência de aprendizagem que não pode ser ensinada ou imposta, mas depende dela, unicamente. Um aspecto positivo foi que aceitou a opinião dos alunos nos ensaios que fizeram para a festa do aniversário da escola.

Nessa classe as crianças tiveram noções de uso do computador com um monitor voluntário. De acordo com estudos recentes, Joly (2002) relatou o desafio da escola frente à inserção da tecnologia da informação, os conhecimentos advindos de informações com uso de computadores e as mudanças educativas a partir dessa realidade. A autora apontou a

necessidade de se ter profissionais comprometidos com novas tecnologias e componentes para solucionar problemas criativamente. Às perguntas abertas, ela respondeu: 1) “Conseguir desenvolver mais do que é solicitado”. 2) “Sim. É o que cria mais do que foi pedido”. 3) “Dou desenho e eles podem usar o material que quiserem”. Apenas a resposta número três foi constatada nas observações.

A Professora 4 estimulou o interesse das crianças nas explicações e pediu sugestões para realizar as tarefas, como sugeriu Fleith (2000), mas cerceou a criatividade do aluno quando estipulou a cor que deveria ser usada no saci. Hickey (1999) sugeriu que as cores devem ser de livre escolha da criança, para que sua criatividade não seja tolhida.

Essa professora usou TV e vídeo para recreação das crianças, embora tenha feito perguntas a respeito do que elas assistiram. Lembre-se aqui que Souto-Maior (2000), disse que a TV é utilizada nas instituições de educação infantil, como mero entretenimento, com pouca ou nenhuma integração com objetivos pedagógicos. É a mesma utilização que se faz em casa, e sua atividade educativa é mínima, sendo seu uso desaconselhável quando não há orientação.

Discordando desse pensamento, PFromm Netto (1998) disse que, se os meios eletrônicos forem convenientemente usados, favorecem muito a educação, principalmente de crianças pequenas. 1) “É ser original e adaptar-se a diferentes situações”. 2) “Sim. Arrumam maneiras diferentes para resolver a mesma situação”. 3) “Proporciono atividades diferenciadas com sucata, recorte e colagem etc. Oportunizo a escolha de como querem fazer e o que querem usar”.

As respostas da professora foram condizentes com o que foi observado.

A Professora 5 mostrou-se muito carinhosa, não levantando a voz e convencendo as crianças a realizarem as tarefas de forma amigável, sem imposições.

Amabile (1987), disse que um produto ou resposta é criativo se é solução nova e apropriada. O produto ou resposta é criativo na extensão que os observadores apropriados concordem independentemente que é criativo. A criatividade é importante para o desenvolvimento pleno do ser humano. Um indivíduo pode ser considerado saudável e realizado quando consegue expressar seu potencial criativo nos mais diversos ambientes (Wechsley, 1994; Gums, 2003).

Aproveitando comentários sobre a cor do saci, a professora falou sobre discriminação social, como é sugerido na LDB (1996).

As crianças fizeram brincadeiras no pátio e usaram brinquedos pedagógicos na classe. Da concepção que a professora tem do brincar nascem atitudes frente à brincadeira das crianças: intervir, ensinar, treinar, censurar, extravasar, aprender, observar. Do seu jeito de ver o brinquedo: o objeto que acalma, que permite o desabafo, que permite criações, que educa; daí nasce o uso que ela faz do material para brincar. Daí a importância da formação de educadores nessa área. É a partir das discussões sobre os aspectos do brincar e dos brinquedos que se pode esclarecer a significação do brincar no mundo infantil e o papel que tem o adulto junto à criança envolvida nesta atividade (Andrade, 2000).

Às perguntas abertas deu as respostas seguintes: 1) “Criar situações novas, brincadeiras e jogos”. 2) “Sim. Ele propõe brincadeiras novas e diverte os amigos”. 3) “Ofereço materiais diversos e deixo a criança escolher”.

Suas respostas foram compatíveis com o que foi observado na classe.

A Professora 6 deu atividades que ofereceram oportunidade para o aluno explorar o ambiente constantemente. Foram ao jardim para ver as flores e saber seus nomes e depois plantaram algumas mudas de flores, que foram identificadas com um cartão com o nome da planta e da classe que plantou.

Segundo Sternberg, (2003) é muito importante que se propicie ao aluno oportunidade para exploração do ambiente, fazendo com que ele aprenda sentindo o real.

Demonstrou usar sua criatividade, principalmente com a atividade de pintura do muro, criando situações de interesse e incentivando a criatividade em seus alunos. Sua sala de aula era compatível com o que sugeriu Witter (1986).

Respondeu às perguntas abertas da seguinte maneira: 1) “É dar asas à imaginação através de brincadeiras e histórias”. 2) “Sim. Ele inventa e tenta melhorar algo que está pronto.” 3) “Dou oportunidade para que expressem sua emoção em desenhos, recontando histórias e dramatizando situações cotidianas”.

As respostas da professora estiveram em concordância com o que foi observado.

A Professora 7 encorajou o aluno a elaborar produtos originais, de acordo com o que especificaram Alencar (1990) e Fleith (2002). Em sala de aula onde os alunos são estimulados a fazer uso de sua potencialidade criativa, a aula se torna mais divertida, prazerosa, estimulante e desafiadora (Wechsler, 1998, Alencar, 2001).

Usou a biblioteca da escola e incentivou a imaginação das crianças quando sugeriu que pensassem no que aconteceria na história que estavam “lendo” e que imaginassem um outro final para a mesma.

Distribuiu materiais diversos para que as crianças escolhessem o que queriam usar, como é sugestão de Amabile (1989) e Witter (1986), envolveu os alunos na avaliação do próprio trabalho e na aprendizagem através dos próprios erros. (Amabile, 1989;1996). A professora encorajou o aluno a elaborar produtos originais, deu possibilidade de escolha e incentivou a imaginação das crianças, como aconselham Alencar (1990) e Fleith (2002).



Suas respostas às perguntas abertas foram: 1) “É imaginar situações novas.” 2) “Sim. É uma criança crítica e gosta de inventar histórias”. 3) “Através de manuseio de livros, jornais e outros materiais. Dou liberdade para realizar o que interessa a eles.”

As observações constataram conformidade das respostas.

A classe da Professora 8 apresentou ambiente muito colorido e agradável. Segundo (Amabile, 1996), preparar um ambiente de aprendizagem que seja percebido como importante e divertido é essencial para uma boa aprendizagem e para o desenvolvimento da criatividade. A professora deu ao aluno possibilidade de escolha, como pregaram Amabile e Fleith (2000) e pediu para os alunos mostrarem os trabalhos.

Em sala de aula onde os alunos são estimulados a fazer uso de sua potencialidade criativa, a aula se torna mais divertida, prazerosa, estimulante e desafiadora (Wechsler, 1998)

Deu as seguintes respostas às perguntas abertas: 1) “Inventar. Ser capaz de por a imaginação em prática”. 2) “Sim. São alunos que têm facilidade para desenvolver as atividades propostas como desenho livre, desenho dirigido, dramatizações”. 3) “Estimulo a não ter medo de colocar em prática o que pensam em realizar, seguindo sua própria cabeça”.

Essas respostas foram em conformidade com o comportamento da professora.

A Professora 9 demonstrou ter bom relacionamento com os alunos e uso de humor, contou história e, no dia do folclore, pintou as crianças como saci.

Como aconselham Kamii & DeVries (1986), essa professora usou bastante a “Roda da Conversa” e seguiu o que disse Amabile (1989, 1996), que se deve encorajar o aluno a compartilhar seus interesses e experiências em sala de aula.

Sua sala tinha cartazes bem sugestivos e um deles mostrava a rotina da classe, de acordo com os dias da semana. Witter (1986) sugeriu que um ambiente apropriado é agente facilitador da aprendizagem.

Em resposta às perguntas abertas escreveu: 1) “Criatividade é fazer coisas novas”. 2) “Sim. Ele é inventivo, engenhoso, criador”. 3) “Deixo darem opinião para realizar as coisas. Deixo escolherem o material que vão usar”.

O comportamento da professora foi compatível com suas respostas.

De acordo com as respostas do inventário, a grande maioria enfatiza as áreas da educação infantil e foi verificado, quase sempre, comportamento compatível com as características indispensáveis à professora de educação infantil.

**Estabelecer motivação para a aprendizagem, Elogiar o aluno e Contar histórias** foram características reconhecidas como indispensáveis por todas as educadoras. Realmente, esse comportamento foi constatado nas observações.

**Ser carinhosa e gostar de crianças, Ser paciente e Ter bom humor**, foram respostas cuja maioria das professoras estabeleceu pontuação média e não alta, o que evidencia que elas não dão tanta importância a essas características consideradas indispensáveis à professora de educação infantil, segundo Evans (1971).

Fato interessante ocorreu quando a Autora, ao chegar à porta da classe para recolher o questionário, ouviu a professora, em altos brados, chamar a atenção de um aluno que estava provocando o colega. Depois de esperar alguns minutos para não constranger a professora, a Autora bateu na porta e, ao examinar o inventário deparou com a resposta SEMPRE à questão sobre **Usar tom de voz suave, sem gritar**.

As professoras observadas se mostraram em algumas situações, facilitadoras da criatividade em suas classes, o que, para Pfromm (1976), é qualidade essencial para um

professor e no entender de Gums (2003), essa característica está intimamente ligada ao professor criativo.

De modo geral, as professoras se esforçaram para incentivar a criatividade e imaginação, em grande parte dos momentos em que foram feitas as observações. Contaram histórias elogiaram os alunos como propôs Cury (2003) e, muitas vezes, deixaram as crianças escolherem como queriam fazer as atividades, mas em desacordo com o que propôs Hickey (1999), algumas estipularam o que a criança deveria desenhar e a cor a ser usada.

Alencar (2001) afirmou que o ambiente tem papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo criativo, assim como Gums (2003), que especificou que o ambiente exerce forte influência no uso que as pessoas dão a seu potencial criativo. Embora duas professoras tenham deixado evidente que o controle da disciplina da classe é fundamental, todas as outras deram liberdade de expressão e movimento dentro da classe, aos alunos. Na é raro o professor não se sentir seguro para trabalhar com uma classe onde a liberdade de expor idéias novas, ou pensar de modo mais livre, pode parecer falta de controle ou falta de manejo da sala. Estudos já citados anteriormente, têm demonstrado que em salas de aula onde os alunos são estimulados a fazer uso da potencialidade criativa, a aula fica mais divertida, agradável, prazerosa, estimulante e desafiadora, tornando o ato de aprender dinâmico e eficaz (Wechsler, 1998; Alencar, 2001).

O ambiente das classes apresentou materiais diversificados e criativos, seguindo o que disse Amabile (2001), que chamou a atenção para a importância de ambiente que favoreça o desenvolvimento de motivações e crie oportunidades de aprendizagem criativa e envolvimento com tarefas desafiadoras. Quanto a material diversificado a mesma autora (1989; 1996) e também Witter (1986), disseram que a sala de aula deve ser equipada com material diversificado e abundante.

Observando as respostas às perguntas abertas, nota-se que grande parte das professoras liga a criatividade a histórias, dramatizações e brincadeiras, mas todas, sem exceção acreditam que a criatividade é delimitada pelo material a ser utilizado nas atividades artísticas, mostrando conhecerem superficialmente esse tema.

Niño (1994) enfatizou a necessidade de instrumentar o professor e capacitá-lo para seu trabalho desenvolvendo, por meio de métodos, sua criatividade, para depois repassá-la a seus alunos. A educação precisa da criatividade e da criticidade como legítimos parâmetros, partindo dos professores para os alunos. Conforme a visão desse autor, embora haja recursos e conhecimento tecnológico, o processo educacional continua ainda sem o respaldo necessário à implementação da criatividade no corpo de trabalho dentro do ensino escolar. Há necessidade de não só melhorar e dar conhecimento de treinamentos criativos para os novos professores, mas também, reconhecer as barreiras que impedem o avanço da criatividade no ensino e minimizá-las.

Giglio (1992) disse que o professor tem dificuldade em trabalhar a criatividade em sala de aula por falta de conhecimento acerca das possibilidades que esta característica traz para eles e para os alunos. Destacou também, que o processo de aprendizagem deve ser facilitador do desenvolvimento completo do aluno, e que isto só se dá quando o professor utiliza seu potencial e desperta o potencial do aluno.

No que se refere às dificuldades que o professor tem para desenvolver criativamente seus alunos Alencar (1991), notou que é porque eles mesmos não sabem que são criativos. Isto evidencia o despreparo na formação do professor, deixando claro que há necessidade de uma revisão nas universidades e nos cursos que formam professores, que devem atentar para o aspecto o tipo de professor que estão colocando no mercado (Gums, 2003).

Seguindo esse pensamento, Csikszentmihalyi (1988, 1999), opinou que a questão mais importante em criatividade é “onde está a criatividade” e não “o que é criatividade”. Esse autor disse que é mais fácil estimular a criatividade mudando as condições do ambiente do que tentar fazer as pessoas pensarem criativamente e opinou que a criatividade é cultivada quando o indivíduo tem acesso a muitas fontes de informação.

Uma constatação que sugere novas pesquisas foi feita pela Autora, em relação a crianças canhotas. Segundo estatística da Organização Mundial da Saúde, de 1987 - quando os professores já não usavam o procedimento de forçar a criança canhota a escrever com a mão direita -, menos de 10% da população mundial era composta de pessoas canhotas (Rey & Martinez, 1989). Sobre isso a autora observou que em classes de 20 alunos há, em média, quatro canhotos (quase 20%), o que leva a concluir que essa porcentagem duplicou e a sugerir estudos a esse respeito.

Entretanto, uma grande limitação do estudo foi que as professoras marcavam a semana em que seria feita a observação, o que pode ter influenciado a dinâmica e estratégia da sala de aula.

Quando se fala em pais e pré-escola, o resultado de pesquisa a esse respeito constatou que os pais não dão nenhuma importância à educação infantil (Cafardo 2006). Uma pesquisa sobre educação infantil, realizada em quatro Estados brasileiros- Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Pernambuco e Ceará -, com 1186 pessoas entre professores, pais e até crianças, mostrou que neste caso o nível de ensino ainda é pouco valorizado no país. Quase 40% dos pais entrevistados disseram que seus filhos – entre zero e seis anos – não estão na escola porque isso não é importante ou porque acreditam que eles são novos demais.

O problema aparece aliado à já conhecida falta de vagas públicas na educação infantil, principalmente nas creches. Na pesquisa, 24% dos pais disseram não conseguir

lugar para seus filhos nos estabelecimentos. O país tem cerca de 11 milhões de crianças entre zero e três anos e só 1,4 milhão delas está em creches, segundo o Ministério da Educação.

Campos (2006) afirmou que, no Brasil, ainda há dúvidas sobre a importância da educação infantil; muitos acreditam que a criança deve ficar só com a família ou com a mãe.

Completando esse pensamento, Mexido (2006) disse que, infelizmente, ainda se encara a creche como assistencialismo, como um equipamento para atender a mãe. Se a mãe não trabalha, não coloca o filho na creche.

À pergunta “O que é importante numa boa creche ou pré-escola?” as respostas foram: Cuidar bem da criança (94,3%); Crianças serem bem tratadas (92,8%) e Funcionar em prédio limpo (86,1%). À mesma pergunta a resposta das crianças de quatro a seis anos foi “tem que ter brinquedos, comida gostosa e limpeza”.

Segundo Mexido (2006) o fato de os alunos se preocuparem com a limpeza e a estética da escola surpreendeu os pesquisadores. A pesquisa acusou diferenças entre crianças que freqüentam escolas de melhor ou pior qualidade, pois o primeiro grupo, por ser estimulado a contar histórias e a se expressar oralmente, usa frases mais longas e elaboradas para dar opiniões. O outro grupo respondeu muitas vezes com uma única palavra.

A formação dos professores não foi considerada o item de maior importância numa boa escola de educação infantil pra os pais. O que eles mais assinalaram foi a resposta sobre “cuidar bem da criança”. Segundo Malta (2006) ainda se pensa que qualquer mulher boazinha e bem intencionada pode cuidar de criança.

Segundo Cafardo (2006) na França há obrigatoriedade de Mestrado para quem trabalha com educação infantil. A pesquisa mostrou que 27% dos professores que trabalham nas instituições avaliadas tinham ensino superior completo. O número geral no Brasil,

segundo o MEC, é de 37,67%, havendo mais de dois mil professores que não têm nem o ensino fundamental completo.

Desde 1996 a legislação brasileira considera o ensino infantil como primeira etapa da educação básica, sendo dever dos municípios a administração das creches. As mudanças vieram após constatações recentes da neurociência, mostrando que a grande maioria das conexões cerebrais se forma entre o nascimento e os 3 anos, graças à interação do bebê com os estímulos do ambiente. Professores bem formados passaram a ser exigidos para trabalhar na educação infantil, já que a função deixou de ser a de apenas cuidar da criança e passou a ser a de favorecer seu desenvolvimento. As leis brasileiras exigem que até 2007 os professores tenham formação em nível superior.

Ao se verificar o Censo Escolar de 2004 (IBGE, 2004) nota-se que, das 75.275 funções docentes das creches, 7,26% eram ocupadas por pessoas com apenas o ensino fundamental e na pré-escola este percentual representa 2,3% das 293.698 funções docentes.

Souza (2002) confirmou que as habilidades básicas devem ser aprendidas na pré-escola, onde deveriam ser identificadas as dificuldades da criança - numa tentativa de saná-las - para que não se tornem sérios problemas quando ela ingressar no ensino fundamental.

Segundo Francischini (1995) e Martins (1999) existe uma expectativa do professor de ensino fundamental da rede pública, em relação aos alunos já terem conhecimento prévio da linguagem escrita, o suficiente para permitir trabalhar na sala de aula com atividades de leitura e escrita convencionais, mas isso nem sempre ocorre porque a grande maioria da população escolar não tem acesso à educação pré-escolar.

Os efeitos positivos de se frequentar uma instituição de educação infantil, sobre o desempenho educacional posterior há tempos vêm sendo evidenciados, inclusive no Brasil. Um exemplo são os resultados de avaliação como os conduzidos pelo SARESP (Sistema de

Avaliação do Ensino do Estado de São Paulo). No exame de 2004, com a participação de mais de 5 milhões de alunos, a avaliação mostrou que, dentre as 244.836 crianças d 1ª série do ensino fundamental que obtiveram a nota máxima como conceito, somente 10,2% não tinham passado pela educação infantil (IBGE, 2004).

O reconhecimento da importância da educação infantil, especialmente para o desempenho no ensino fundamental, foi um dos fatores a impulsionar a expansão dessa etapa educacional em muitos países. Isso revela a inadequação escolar e as conseqüências do baixo letramento da população, além do empobrecimento cultural e impossibilidade das famílias de darem atenção às suas crianças.

A Constituição de 1988 inseriu o atendimento em creches e pré-escolas como dever do estado no âmbito da educação. A LDB (1996) regulamentou esse atendimento. O Censo Escolar de 2004 (IBGE, 2004), mostrou que apenas 40,4% do total de crianças com idade até 6 anos freqüentam uma instituição de educação infantil. O Brasil tem hoje cerca de 7 milhões de alunos na educação infantil. Esse nível de ensino foi incluído no Fundo para a Manutenção do Ensino Básico (FUNDEB) cujo projeto de lei espera votação no Senado. O mecanismo vai garantir o financiamento da educação no país, agrupando a arrecadação de Estados e municípios e redividindo a verba conforme o número de estudantes matriculados nas redes de ensino. Falta ainda definir qual o peso de cada nível de ensino - infantil, fundamental, Médio e Educação de Jovens (EJA) - no FUNDEB (Cafardo, 2006).

Na opinião de Carreira (2006) é preciso transformar a educação infantil em um direito de fato, com estrutura, materiais e educadores bem formados, que desenvolvam as potencialidades da criança em todos os âmbitos, incluindo a criatividade.

Segundo Cagliari (1999) as escolas de formação de professores não dão formação necessária e os órgãos públicos encarregados da educação passaram a fornecer



periodicamente “pacotes educacionais” que seguem os modismos da época. Os professores, inseguros com tantas mudanças, foram experimentando todos os “pacotes” e desenvolveram uma aversão a tudo que é novo, mesmo que traga contribuições realmente importantes pra seu trabalho. Houve tantos “pacotes” e tantas decepções em tão curto prazo, que hoje muitos professores não sabem distinguir o que vale e o que não vale, o que é certo e o que é enganoso. Se a competência já era limitada, agora, além de tudo, ficou confusa, diante de tantas “experiências educacionais”.

Para que a escola seja mais criativa é necessária uma grande mudança em toda a sua estrutura; o conteúdo do currículo deve ser revisto, dando maior ênfase na criatividade, além da necessidade de um novo professor, com características criativas, para um ensino criativo (Almeida, 1981; Marques, 1992).

Enfocando mudanças, Llantada (1997) indicou que os professores devem centrar seus esforços no desenvolvimento das potencialidades dos aprendizes, para que estes possam estar mais preparados para serem inseridos na sociedade e desempenhar seu papel da melhor forma possível, e isto só se dará se o indivíduo estiver bem desenvolvido em todas as suas potencialidades, incluindo aí a criatividade.

Na criatividade está envolvida uma grande dose de risco, as crianças precisam se arriscar e cabe ao professor a missão de proporcionar as condições e assumir as conseqüências deste ato. Definitivamente não é uma tarefa fácil; requer coragem, confiança em si mesmo e uma certa ousadia, além de uma vivência individual do processo criativo (Miel, 1972).

Infelizmente os professores, de modo geral, têm certas resistências ao ensino voltado para a criatividade. Tais resistências podem ser resultado de barreiras internas e/ou externas, afinal, os professores de hoje foram os alunos de ontem e, enquanto estudantes,

também vivenciaram experiências frustrantes e inibidoras, fruto de uma educação limitadora (Siqueira, 2001).

Em relação ao grupo de observação, uma grande limitação foi que as professoras marcavam a semana em que seria feita a observação, o que pode ter influenciado e muito, a dinâmica e estratégia da sala de aula.

No que concerne a esse grupo, de modo geral, as professoras incentivaram a criatividade e imaginação quando contaram histórias e fizeram atividades de artes, utilizaram humor em algumas situações, deixaram as crianças escolherem o material que queriam usar e elogiaram os alunos algumas vezes.

Considerando as respostas às perguntas abertas, foi notado que grande parte das professoras liga a criatividade a histórias, dramatizações e brincadeiras, mas todas, sem exceção acreditam que a criatividade é delimitada pelo material a ser utilizado nas atividades artísticas, mostrando conhecerem superficialmente esse tema. Levando em consideração as respostas desse grupo à pergunta sobre ter tido noções de criatividade no curso de formação, nota-se que elas responderam negativamente, o que de certo modo, explica esse comportamento.

Os resultados mostraram que cerca de metade das professoras têm idade mínima de 31 anos, tendo de 6 a 10 anos de atuação em pré-escola e trabalham dois períodos.

Quanto à escolaridade,  $\frac{3}{4}$  dos participantes têm 3º Grau completo, mas excetuando as regiões Sudeste e Centro-Oeste (Estados de São Paulo e Mato Grosso), as demais regiões têm pelo menos uma professora com apenas o 2º Grau, exercendo a função de professora de educação infantil.

Em relação à Especialização, 81 professoras fizeram esse curso e as áreas mais escolhidas foram Psicopedagogia e Educação Infantil. Apenas nos grupos do Paraná e de Roraima ninguém tem Pós-Graduação.

Grande diferença entre as regiões foi notada no que diz respeito a número de alunos. A maioria das professoras têm de 19 a 21 alunos (a única exceção foi o grupo 5 GSPc, cidade de São Paulo). Embora haja classes com mais de 30 alunos (5 GSPc, cidade de São Paulo e 7 GRR, Roraima), apareceram também outras com número até 15 alunos (1 GMA, Maranhão; 3 GRS, Rio Grande do Sul e 4. GPR, Paraná).

Houve predomínio das educadoras que opinaram que a pré-escola deve oferecer só o início da alfabetização, sendo que apenas os grupos 1 GMA (Maranhão) e 7 GRR (Roraima) disseram que a criança deve ser totalmente alfabetizada na pré-escola, não concordando com essa opinião.

As professoras do grupo do Paraná (4 GPR) disseram não ter tido base no curso de formação que lhes oferecesse subsídios para o desempenho da profissão, havendo necessidade de reestruturação nos cursos de formação nessa região.

Quanto ao curso de formação ter oferecido noções de criatividade e como incentivá-la, os grupos do Rio Grande do Sul (3 GRS), Paraná (4 GPR) e São Paulo observação (9 GSPo) opinaram não ter tido essas noções.

Ficou assim configurado o perfil das professoras de educação Infantil: a) Idade – 36 a 40 anos; b) Escolaridade – 3º Grau completo; c) Tempo de trabalho em Pré III – 1 a 5 anos; d) Períodos trabalhados – dois; e) Número de alunos – 19 a 24; f) Opinião sobre Alfabetização – só início; g) Opinião sobre ter tido base no curso – sim; h) Criatividade no curso – sim; i) Criatividade é: inovar; capacidade de criar; imaginação; j) Todas têm alunos criativos; k) Alunos criativos: usam a imaginação; são originais; l) O que fazem

para incentivar a criatividade: Elogiam as criações dos alunos, encorajam a imaginação e dão materiais diversos.

Educação para a criatividade pressupõe preparar o aluno para dar forma ao que é informe e isto pode ser feito através do ensino e aprendizagem de formas existentes, proporcionando espaço para analogias ou possibilitando oportunidades para a prática da própria realização (Miel, 1972).

Embora existam estudos demonstrando a importância da criatividade nos diversos níveis de ensino, há necessidade, e muita, de pesquisas direcionadas para

o desenvolvimento da criatividade, pois pouco ainda se sabe sobre o processo de como ela é desenvolvida.

É necessário maior divulgação dos estudos sobre criatividade, desmistificando que seja um dom que poucas pessoas possuem. Há uma emergência no contexto educacional de se promover uma mudança de comportamento nos professores, para que encorajem o uso da imaginação e estimulem a curiosidade dos alunos para novas propostas educacionais (Wolff, 2003).

Esta pesquisa teve limitações nas observações feitas em sala de aula, uma vez que as datas foram marcadas pelas professoras observadas e isso pode ter alterado seu comportamento e tolhido sua espontaneidade. Futuros estudos poderão ser direcionados para maior quantidade de observações em diferentes Estados e realidades, a fim de traçar melhor panorama do que acontece na pré-escola no Brasil.

## **REFERÊNCIAS**

Alencar, E. M. L. S. (1974). Um estudo de criatividade. **Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada** 26.(2), 59-68.

Alencar, E. M. L. S. (1990). **Como desenvolver o potencial criador**. Petrópolis: Vozes.

Alencar, E. M. L. S. (1991) Avaliação a Médio Prazo de um Programa de Treinamento de Criatividade para Professores de Ensino de 1<sup>o</sup> Grau. **Estudos de Psicologia** 1.

Alencar, E. S.(Org.). (1995). **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cortez.

Alencar, E. M. L. S.; Fleith, D. S. & Virgolim, A. M. R. (1995). Fatores inibidores à criatividade em estudantes universitários e profesoeres. Em **Anais XVII Internacional School Psychology Colloquium II Congresso Nacional de Psicología Escolar**. 105 – 109.

Alencar, E. M. L. S. (1996). **A gerência da criatividade: abrindo as janelas para a criatividade pessoal e nas organizações**. São Paulo: Makron Books.

Alencar, E. M. L. S. (1997). O estímulo à criatividade no contexto universitário. **Psicologia Escolar e Educacional**, (1) 29-37.

Alencar, E. M. L. S. (1998). Desenvolvendo o potencial criador: 25 anos de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**.,4, (1), 113-122.

- Alencar, E. M. L. S. & Martinez, A. M. (1998). Barreiras à expressão da criatividade entre profissionais brasileiros, cubanos e portugueses. **Revista de Psicologia Escolar e Educacional** 2 (1): 23-32.
- Alencar, E. M. L. S. (2000). O perfil do professor facilitador e do professor inibidor da criatividade segundo estudantes de pós-graduação. **52ª. Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência**. São Paulo: SBPC.
- Alencar, E. M. L. S. (2001). **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis: Vozes.
- Alencar, E. M. L. S. (2002). O estímulo à criatividade em programas de pós-graduação segundo seus estudantes. **Psicologia Reflexão e Crítica**, 15 (1), 1-8.
- Alencar, E. M. L. S.; Fleith, D. S. & Martinez, A. M. (2003a). Obstacles to personal creativity between Brazilian and Mexican students: a comparative study. **Journal of Creative Behavior**, 37, 179-192.
- Alencar, E. M. L. S. & Fleith, D. S. (2003b). Barreiras à criatividade pessoal entre professores de distintos níveis de ensino. **Psicologia; Reflexão e Crítica**, 16 (1), 63-69.
- Almeida, C. M. de C. (1981). **Faz-se Arte na Pré-escola?** Dissertação de Mestrado não publicada. UNICAMP. Campinas, SP.
- Amabile, T. A. (1989). **Growing up creative**. Bufalo, NY: The Creative Education Foundation

Press.

Amabile, T. A. (1996). **Creativity in context**. Boulder, CO: Westview Press.

Amabile, T. A. (2001). Beyond talent: John Irving and the passionate craft of creativity. **American Psychologist**, **56**, 333-336.

Amaral, M. J. et al. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. Em I. Alarcão (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégia de supervisão**. Porto: Porto Editora.

Andrade, C. M. R. (2000). Vamos dar a meia volta, volta e meia vamos dar: o brincar na creche. Em Z. M. Oliveira (Org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez.

André, M. E. D. A. (1996). O papel da pesquisa na formação do professor. Em A. M. M. R. Realí, & M. G. N. Mizukami, (Orgs.). **Formação de professores – tendências atuais**. São Carlos: EDUSCar.

Angelini, A. L. & Paiva, G. J. (1983). Características do professor eficiente. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. **35** (1) 56-67.

Anglin, L. W.; Goldman, R. & Anglin, J. S. (1982). **Teaching: what it's all about**. New York: Harper & Row.



- Angotti, M. (1994). **O trabalho docente na pré-escola**. São Paulo: Pioneira.
- Angotti, M. (2000). Semeando o trabalho docente. Em **Educação infantil: muitos olhares**. Z.M. R. Oliveira (Org.). São Paulo: Cortez.
- Anguera, M. T. (1997). **Metologias de la observación em las ciências humanas**. Madrid: Ediciones Cátedra SA.
- Antunes, C. (2001). **Como identificar em você e em seus alunos as inteligências múltiplas**. Petrópolis: Vozes.
- Araújo, M. N. (1995). Aspectos práticos e teóricos da formação do educador de creche/pré-escola. **Idéias, 7 O cotidiano da pré-escola**. São Paulo: FDE.
- Araújo, M. S. (2001). Ambiente alfabetizador: a sala de aula como um lugar de culturas. Em L. R. Garcia, **Novos olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez.
- Arnoni, M. E. B. (2001). **A prática do estagiando o magistério: uma análise do Estágio Supervisionado do CEFAM de Jales**. Tese de Doutorado não publicada UNICAMP. Campinas, SP.
- Assis, O. Z. M. (1982). **Uma nova metodologia de educação pré-escolar**. São Paulo: Pioneira.
- Assis, M. C. & Assis, O. Z. M.(Org.). (2000). **Construtivismo e prática pedagógica**. Anais

- do XVII Encontro Nacional de Professores do PROEPRE. Campinas:UNICAMP-FE LPG
- Ávila, C. F. (1999). **Formação e atuação de professoras pré-escolares**. Dissertação de Mestrado não publicada. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.
- Azenha, M. da G. (1993). **Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro**. São Paulo: Ática.
- Bain, W. E. (1952). Escolas maternais e jardins da infância nos Estados Unidos da América. **Ciência Popular** , (42), 29-39.
- Bampi, M. L. (1995). **Efeitos de um programa de criatividade na escrita**. Dissertação de Mestrado não publicada. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.
- Barbosa, D. B. (2001). **Formação docente: um estudo com professores do ensino fundamental e estudantes de Pedagogia**. Dissertação de Mestrado não publicada. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.
- Barron, F. (1999). All creative is a collaboration. Em A. Montuori & R. E. Purser (Eds.), **Social creativity**. Volume I (pp. 49-59). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Beaudot, A. (1976). **A criatividade na escola**. São Paulo: Editora Nacional.
- Berbel, L. M. (1999). A construção da escrita nos primeiros anos de vida. Em M. C. O. Micotti (Org.). **Alfabetização: aspectos teóricos e práticos**. Rio Claro: UNESP.
- Bertonha, R. M. 1995. **Programa de desenvolvimento da criatividade em crianças pré-**

**escolares.** Dissertação de Mestrado não publicada. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.

Bighetti, C. A. (1995). **Efeitos de um Programa para o Desenvolvimento da Criatividade Verbal Através do Contar Histórias.** Dissertação de Mestrado não publicada. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.

Bragotto, D. (1994). **Programa experimental para o desenvolvimento da expressão poética em adolescentes.** Dissertação de Mestrado não publicada. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.

Brasil, (1999). **Decreto No 3276.** Regulamenta a formação de docentes para o Ensino fundamental. Brasília: DF.

Bruner, J. (1966). **Uma nova teoria da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas.

Bueno, M. S. S. (2000). **Políticas atuais para o ensino médio.** Campinas: Papirus.

Cafardo, R. (2006, 5 de junho). Nível de ensino não é prioridade par os pais. **Paulo.** Ano 127, No. 41138. Educação **O Estado de São Paulo.** São Paulo: Diários Associados.

Cagliari, L. C. (1999). **Alfabetizando sem o BÁ – BÉ – BI - BÓ – BU.** São Paulo: Scipione.

Campos, M. M. (2006, 5 de junho). Nível de ensino não é prioridade par os pais. Ano 127, No. 41138. Educação, **O Estado de São**. São Paulo: Diários Associados.

Carreira, D. (2006, 5 de junho). Nível de ensino não é prioridade par os pais. Ano 127, No. 41138. Educação, **O Estado de São**. São Paulo: Diários Associados.

Castro, A. D. (1986). **Piaget e a pré-escola**. São Paulo: Pioneira.

Cass, (1975), J. E. **The role of the teacher in the nursery school**. Oxford: Pergamon.

Chauí, M. H. (1980). **O educador: vida e morte. Escritos sobre uma espécie em perigo**. Rio de Janeiro: Record.

Coelho de Oliveira, L. M. (2001). **Educação infantil e instituições: o que é oferecido às crianças de 2 e 3 anos**. Dissertação de Mestrado não publicada. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.

Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, culture and person: a systems view of creativity. Em R.J. Sternberg (Ed.), **The nature of creativity** pp. 325-339. New York: Cambridge University Press.

Csikszentmihalyi, M. (1996). **Creativity**. New York: Harper Collins.

Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of

- creativity. Em R. J. Sternberg (Ed.), **Handbook of creativity**. pp. 313-335. New York: Cambridge University Press.
- Cunha, A. G. (1982). **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Cury, A. (2003). **Pais brilhantes professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante.
- Del Prette, Z. A. P. (1999). Psicologia, educação e LDB: novos desafios para velhas questões? Em R. S. L. Guzzo (Org). **Psicologia Escolar: LDB e educação hoje**. pp. 11-31  
Campinas: Alínea.
- De Vries, P. (2004). The extramusical effects of music lessons on preschoolers. **Australian Journal of Early Childhood (7)**, 23-29.
- De Vries, R. & Zan, B. (1998). **A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola**. Porto Alegre: Artes Médicas
- Didonet, V.(1997). Educação infantil. **Humanidades (43)**, 89-98.
- Drouet, R. C. R. (1995). **Fundamentos da educação pré-escolar**. São Paulo: Ática.
- Erikson, E. H. (1972). **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar.

Espósito, Y.; Davis, C. & Silva, M. Alice, S. S. (1989). Papel e valor das interações sociais em sala de aula. **Cadernos de pesquisa**, (71) 49-54.

Evans, E. D. (1971). **Contemporary influences in early childhood education**. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Évrard-Fiquemont, J. (1958). **Jardins de infância**. São Paulo: Flamboyant.

Eysenck, A. (1999). As formas de medir a criatividade. Em: M.A. Boden (Org.) **Dimensões da criatividade**. Porto Alegre: Artes Médicas.

Feijó, A. G. (1992). **Corpo e movimento: uma psicologia para o esporte**. Rio de Janeiro: Shape.

Feldhusen, J. F. (1995). Creativity: teaching and assessing. **International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education** - Second Edition Edited by Lorin W. Anderson, Cambridge UK: Pergamon Great Britain by Cambridge, University Press.

Feldhusen, J. F. (1995). Creativity: a knowledge base, metacognitive skill, and personality factors. **Journal of Creative Behavior**, 29 (4), 225-268.

Fernandes, M. V. P. (2000). **Na periferia do sonho. Crônicas de uma experiência de formação de professoras**. Dissertação de Mestrado não publicada. UNICAMP Campinas, SP.

Ferraro, A.R. (1999b). Alfabetizar é escolarizar. **Sociedade & Estado**, 24 (2), 323-348

Ferreira, A. B. H. (1986). **Novo Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 2<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Fleith, D. S. & Alencar, E. M. L. S. (1992). Efeitos de um programa de treinamento de criatividade em estudantes normalistas. **Estudos de Psicologia**, **9** 2, 9-38.

Fleith, D. S. & Virgolim, A. M. R. (1993). Efeitos de um treinamento de criatividade nas habilidades de pensamento criativo de estudantes universitários e profissionais da área de educação. **Reunião Anual SBPC – Ciência e Qualidade de Vida**. 54. 32-34.

Fleith, D. S. (2000). Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. **Roeper Review**, (22), 148-153.

Fleith, D. S. (2001). Classroom creativity climate inventory: assessin the school environment for creativity, **14<sup>th</sup> Biennial World Conference World concil for Gifted and Talent Children**. Barcelona, Spain.

Fleith, D. S. (2002). Ambientes educacionais que promovem a criatividade e excelência. **Sobredotação**, (3), 27-39.

Fonseca, V. (1995). **Dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas.

Franchi, E. P. (1995). (Org.). **A causa dos professores**. Campinas: Papirus.

Francischini, R. (1995). Problemas de aprendizagem: o ponto de vista do professor II.

**Anais do XVII Congresso Nacional de Psicologia Escolar** . Campinas: Atoma.

Franquito, A. V. (2004). **Análise de programa de formação universitária: percepção de coordenadores e professores.** Tese de Doutorado não publicada. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.

Freire, P. & Macedo, D. (1990). **Alfabetização, leitura do mundo, leitura da palavra.** Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2001). **Ação cultural para a prática da liberdade e outros escritos.** São Paulo: Paz e Terra.

Fukuda, C. C. & Pasquali, L. (2002). Professor eficaz: um instrumento de aferição. **Avaliação Psicológica.** São Paulo: Casa do Psicólogo.

Garcia, C. M. (1992). A formação de professores. Em A. Nóvoa (Org.). **Os professores e sua formação.** Pp. 56-76. Portugal: Dom Quixote.

Gardner, H. (1996). **A criança pré-escolar: como pensa e como podemos ensiná-la.** Porto Alegre: Artes Médicas.

Gatti, B. A. (1997). **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de**



**renovação.** Campinas: Autores Associados.

Gelade, G. (1995). Creative style and divergent production. In **Journal of Creative Behavior**. 29, (1), 37 – 53.

Getzels, J. W. (1990). Creativity. Em R. M. Thomas. **The Enciclopedia of Human Development and Education. Theory, research and studies**, pp. 291-296. Oxford: Pergamon Press.

Giglio, Z. G. (1992a). **Conceito de criatividade entre professores.** Tese de Doutorado não publicadada. UNICAMP – FE. Campinas, SP.

Giglio, Z. G. (1992b). Sobre criatividade e escola. Em Z. G. Giglio (Org.). **De criatividade e educação.** pp. 93-138. Núcleo de Estudos Psicológicos da Unicamp.Campinas.

Giglio, Z. G. (1995). O papel da família no desenvolvimento da criatividade. **Caderno de Pesquisa NEP, 1** 1 e 2. pp. 81-86. Campinas: UNICAMP.

Girardelli, E. (2000). **Educação infantil: avaliação escolar antecipada?** Dissertação de Mestrado não publicada. UNICAMP..Campinas, SP.

Góis, A. (2000). As flores do jardim da infância. **Educação**, 27, (32), pp.50.

Goodson, I. F. (1992) Studying teacher's lives: an emergent field of inquiry. Em **Studying**

**teacher's lives.** (pp. 234-239). New York: Teachers College Press.

Gredler, G. R., (1992). **School readiness: assesment and educational issues.** Vermont, U.S.A.: Clinical Psychology Publishing Company Inc., Brandon.

Greenwood, C. R.; Delquadri, J. C.& Vance, H. R. (1984). Opportunity to respond and student academic performance. Em W. Heward. **Focus on Behavior Analysis in Education.** Westerville O: Charles Merril.

Guerreiro, M. C. R. F. & Wechsler, S. M. (1988). Sobre criatividade. **Jornal de Psicologia, 7** (4), 3-7.

Guilford, J. P. (1960). **The structure of the intellect model: its use and implications.** New York: MacGraw-Hill.

Gums, E. F. (2003). **Criatividade e auto-percepção de estratégias de ensino em professores alfabetizadores de adultos.** Dissertação de Mestrado não publicada. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.

Guzzo, R. S. L. (1999). Novo paradigma para a formação do psicólogo escolar no cenário educacional brasileiro. Em R. S. L. Guzzo (Org). **Psicologia escolar: LDB e educação hoje.** pp. 131-144. Campinas: Alínea.

Henessey, B. A. & Amabile, T. M. (1988). The conditions of creativity. Em R. J. Sternemberg, **The nature of creativity contemporary psychological perspectives.** 11 -38. United

Kingdom: Cambridge University Press.

Herrmann J. N. (1995). **Poder local e educação infantil em Piracicaba – SP**. Tese de Doutorado. FE/UNICAMP. Campinas, SP.

Hickey, M. G. (1999). **Creativity goes to school: observing creative teachers in action**. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Montreal: Canada.

Holland, J. G. (1960). Teaching machines: an application of principles from the laboratory. **Journal of the Experimental Analysis of Behavior**. **3**, 275-287.

Hopps, K. (2004). Teacher communication across the preschool – school boundary. **Australian Journal of Early Childhood**. **(6)**, 8-10.

Hortélio, L. (2006, 22 de março). Será que funciona? Cantigas de roda ganham versões politicamente corretas. **Veja**.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (2000). Censo demográfico: 1940, 50, 60, 70, 80, 91, 2000. **Educação e Sociedade**, **23** (81). pp. 23-27.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - (IBGE). (2001). **Censo Demográfico 2000**. Brasília, DF. (CD).

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - (IBGE). (2002). **Pesquisa PNAD**. Brasília, DF.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - (IBGE). (2004). Dados Gerais do Distrito Federal. **Censo Escolar**. Brasília, DF.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - (2005). Dados Gerais do Distrito Federal. **Indicadores de Desenvolvimento Sustentável**. Brasília, DF.

Isaksen, S. G.; Treffinger, D. J. & Dorval, K. B. (1997). **The creative problem solving Framework: historical perspectives**. Sarasota, FL: Center for Creative Learning.

Joly, M. C. R. A. (2002). **A tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Jones, T. P. (1972). **Creative learning in perspective**. University of London. London: Press Ltd.

Kamii, C. & De Vries, R. (1986). **O conhecimento físico na educação pré-escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas.

Kamii, C. (1997). **Reinventando a aritmética: implicações da teoria de Piaget**. 13<sup>a</sup>. Ed. São Paulo: Papyrus.

Kirton, M. (1976). Adaptors and innovators: a description and measure. In **Journal of Applied**

**Psychology.** 5, (61), 22 – 29.

Kirton, M. (1994). **Adaptors and innovators – Styles of creativity and problem solving.**

New York: Routledge Editors.

Kneller, G. F. (1978). **Arte e ciência da criatividade.** São Paulo: Ibrasa.

Kramer, S. (1987). **A política do pré-escolar no Brasil : a arte do disfarce.** Rio de Janeiro:

Dois Pontos.

Kramer, S. (Coord.) (1989). **Com a pré-escola nas mãos.** São Paulo: Ática.

Kuhlmann Jr., M. (1991). Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil: 1899-1922.

**Caderno de Pesquisas, (78), 23-28 .**

Kuhlmann Jr., M. (2000). Educação infantil e currículo. Em A. L. G. Faria & M. S. Palhares

(Orgs.). **Educação infantil pós – LDB: rumos e desafios.** Campinas: Autores Associados.

UNICAMP.

Kuhlmann Jr., M. (2000). Educando a infância brasileira. Em. T. Lopes, L. M.Faria Filho &

C. G. Veiga, (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** pp.469-4 96. Belo Horizonte: Autêntica.

Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. 140-153. **Archives of**

**Psychology.**

Lilly, F. A. (2004). The dynamics of creative teaching. **Journal of Creative Behavior**, **38** (2).  
102-124

Lima, E. C. A. S. (1992). A escola e seu diretor: algumas reflexões. **O papel do diretor e a escola de 1º grau**. São Paulo: FDE.

Lima, V. S. (1999). Solução de Problemas e Criatividade. **Educação, Escola e Autonomia**.  
Anais do XVI Encontro Nacional de Professores do PROEPRE (Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental). Campinas.

Ling, H. L. & Gorrel, J. (2001). Exploratory analysis of pre-service teacher efficacy in Taiwan. **Teaching and teacher education**, **17**, (5), 623 – 635.

Lipka, R. P. & Brinthaupt, T. M. (Eds.) (1999). **The role of self in teacher development**.  
Albany: SUNY Press.

Llantada, M. M. (1997). Creatividad y talento. **PSICO USF**, **2** (2), 49-62.

Machado, M. L. A. (1996). **Educação infantil e currículo: a especificidade do Projeto educacional e pedagógico para creches e pré-escolas**. São Paulo: PUC/SP, FCC/SP.

Machado, M. L. A. (2000). Educação infantil e sócio-interacionismo. Em Z. M. R. Oliveira (Org.). **Educação infantil: muitos olhares.**, São Paulo: Cortez.

MacNaughton, G. & Smith, K. (2001). Action research, ethics and the risks of practicing freedom for early early childhood professionals. **Australian Journal of Early Childhood**, (6), p. 8.

Malta, R. (2006, 5 de junho). Nível de ensino não é prioridade para os pais. Ano 127, No. 41138. Educação. **O Estado de São Paulo**. São Paulo: Diários Associados.

Maluf, M. R. & Bardelli, C. (1991). As causas do fracasso escolar na perspectiva de professores e alunos de uma escola de primeiro grau. **Psicologia: teoria e pesquisa** 7, 263-271.

Marchiori, I. C. (1996). **O professor pré-escolar e o ensino de ciências na educação infantil**. Dissertação de Mestrado não publicada. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.

Marques, M. Q. (1992). **A formação do profissional da educação**. Ijuí: UNIJUÍ.

Martins, R. C. R. (1999). **A formação dos profissionais do magistério**. Brasília: FUNDESCOLA-MEC.

Martinez, A. M. (1997). **Criatividade, personalidade e educação**. Campinas: Papirus.

Marzollo, J. (1986). The Kindergarten crisis. **Parents Magazine**, (61), 11-12.

- Maslow, A.H. (1970). **Motivation and personality**. New York: Harper & Row.
- Mattos, M. G. & Neira, M. G. (2000). **Educação física infantil: construindo o movimento na Escola**. Guarulhos: Phorte.
- Mattos, M. G. & Neira, M. G. (2002). **Educação física infantil: inter-relações na leitura e escrita**. São Paulo: Phorte.
- Micotti, M. C. O. (1999). A educação infantil e a alfabetização. Em M. C. O. Micotti (Org.). **Alfabetização: aspectos teóricos e práticos**. Rio Claro: UNESP - Instituto de Biociências.
- Miel, A. (1972). **Criatividade no ensino**. São Paulo: Ibrasa.
- Ministério da Educação e Cultura MEC (1976). **Alfabetização: uma estratégia para o êxito no ensino-aprendizagem**. Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação.
- Ministério da Educação e Cultura MEC (1994a). Secretaria de Estado da Educação. **Anuário Brasileiro de Educação** Ano V. São Paulo: Editora Paulista, Governo do Estado de São Paulo.
- Ministério da Educação e Cultura MEC (1994b). Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI.



Ministério da Educação e Cultura MEC (1995). Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI.

Ministério da Educação e Cultura MEC (1996). Lei de Diretrizes e Bases. **Lei no. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil.

Ministério da Educação e Cultura MEC (1998a). **Referenciais para a formação de professores.** Brasília: SEF/MEC.

Ministério da Educação e Cultura (1998b). **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: SEF/ MEC. Vol. 1 Introdução.

Ministério da Educação e Cultura MEC (1998c). **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: SEF/MEC. Vol. 2 Formação Pessoal e Social.

Ministério da Educação e Cultura MEC (1998d). **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: SEF/ MEC. Vol. 3 Conhecimento de mundo.

Ministério da Educação e Cultura MEC (maio, 2000). *Jornal do MEC* .

Ministério da Educação e Cultura MEC (2002). **Parâmetros Curriculares Nacionais para O Ensino Fundamental**. Brasília

Ministério da Educação e Cultura MEC (2003). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília.

Ministério da Educação e Cultura MEC (2005). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília.

Mochido, T. (2006, 5 de junho). Nível de ensino não é prioridade par os pais. Ano 127, No. 41138. Educação, **O Estado de São**. São Paulo: Diários Associados.

Moon, S. M. Swift, M. & Shallemberg (2002). Percepcions of a self-contained class for fourth and fifth grade students with high to extreme levels of intellectual giftedness. **Gifted child quarterly**, 2 (1), 64-79.

Motta, E. O. (1997). **Direito educacional e educação no século XXI**. Rio de Janeiro: UNESCO.

Nakano, T. C. (2003). **Criatividade figural: proposta de um instrumento de avaliação**. Dissertação de Mestrado. PUC - Campinas.

Nascimento, M. E. P. (2000). Os profissionais da educação infantil e a nova Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional. Em A. L. G. Faria e M. S. Palhares (Org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados FE/ UNICAMP.

NAEYC. (2000). **National Association for the Education of Young Children**. [on line].

Nicolau, M. L. M. (1986). **A educação pré-escolar**. São Paulo: Ática.

Nicolau, M. L. M. (1993). **Um estudo das potencialidades e habilidades no nível da pré-escolaridade e sua possível interferência na concepção que a criança constrói sobre a escrita**. Tese de Livre Docência. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, SP.

Niño, C. R. (1993). **Pressupostos para o estudo da criatividade e da criticidade comuns**. Dissertação de Mestrado não publicada. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.

Nogueira, A. B. L. (1998). **Criatividade percepção em estudantes de Psicologia**. Lorena: Editora Siciliano/Centro UNISAL.

Novaes, M. H. (1989). Processos criativos no ensino-aprendizagem: uma contribuição da Psicologia Escolar. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. 41 (4), 46-65. Rio de Janeiro.

Nóvoa, A. (Coord.). (1992). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote.

Oliveira, E. T. A. (1997). **Variáveis que afetam a aprendizagem : percepção de alunos de licenciatura e professores**. Dissertação de Mestrado não publicada. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.

Oliveira, M. H. M. A.; Gargantini, M. B. M. & Rodrigues, D. B. (1997). **Crianças em alfabetização e atitude frente à leitura**.

Oliveira, Z. M. (Org.). (2000). **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez.

Osborn, F. A. (1981). **O poder criador da mente**. São Paulo: Ibrasa.

Ostetto, L. E. (Org.). (2000). **Encontros e encantamentos na educação infantil**. Campinas: Papyrus.

Palhares, M. S. & Martinez, C. M. S. (2000). A educação infantil: uma questão para o debate. Em A. L. G. Faria & M. S. Palhares (Orgs.) **Educação infantil pós – LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados. FE/UNICAMP.

Pellim, R. (2000, 12 de dezembro). Legislação altera cursos e a formação de professores.

**Folha de São Paulo** Caderno Especial, p. 8.

Pereira, M. (2001). Inteligência e criatividade: duas trajetórias alternativas para as crianças superdotadas. **Psicologia: teoria, investigação e prática**. 6 (1), 171-188.

- Pereira, R. P. F. (1998). **Pesquisar, questionar e criar: percepção de alunos de Pedagogia.**  
Dissertação de Mestrado. Campinas: PUC.
- Pfromm Netto, S. (1976). O bom professor. **Psicologia da Adolescência**,. São Paulo: Pioneira.
- Pfromm Netto, S. (1987). **Psicologia da aprendizagem e do ensino.** São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo.
- Pfromm Netto, S. (1995). Reengenharia educacional. **Anais do XVII International School Psychology Colloquium e II Congresso Nacional de Psicologia Escolar**, Campinas. 162-167.
- Pfromm Netto, S. (1998). **Telas que ensinam: mídia e aprendizagem do cinema ao Computador.** Campinas: Alínea.
- Piaget, J. (1967). **O raciocínio na criança.** Rio de Janeiro: Record.
- Piaget, J. (1974). **Aprendizagem e conhecimento.** Rio de Janeiro: Freitas Bastos.
- Piirto, J. (1992). **Understanding those who create.** Dayton, OH: Ohio Psychology Press.
- Poppovic, A. M. (1966). **Teste metropolitano de prontidão, forma R.** São Paulo: Vetor Ed. Psicopedagógica.

- Potter, G. & Briggs, F. (2003). Children talk about their early experiences at school. **Australian Journal of Early Childhood.** (6), 32-35.
- Prado, C. E. F. M. & Oliveira, F. A. F. (1991). Criatividade verbal em redações de adolescentes de diferentes instituições de ensino: um estudo quase experimental. **Estudos de Psicologia** 8. (1) 67-69.
- Presbury, J. H.; Benson, A. J. & Torrance. E. P. (1992). Children and creativity. In A. Thomas & J. Gimes **Children's needs: Psychological perspectives.** Washington, DC: National Association of School Psychologist.
- Ramey, S. L. (1999). Head Start and preschool education. **American Psychologist**, 55 (5), 344-346.
- Reis, S. M.; McGuire, J. M. & Neu, T. W. (2000). Compensation strategies used by high ability student with learning disabilities who succeed in college **Gifted Child Quarterly**, 44 (2), 123- 134.
- Rejskind, F. G. (2000). **TAG teachers: only the creative need apply.** New York: Roper Review
- Rey, F. G. & Martinez, A. M. (1989). **La personalidad: su educación e desarrollo.** Havana: Ediciones Pueblo y Educación.

- Ripple, C. H.; Gilliam, W. S.; Chanana, N. & Zigler, E. (1999). Will fifty cooks spoil the broth? The debate over entrusting Head Start to the states. **American Psychologist**, **54** (5), 327-343.
- Rodrigues, N. (1981). **Da mistificação da escola à escola necessária**. São Paulo: Cortez.
- Rodriguez, P. Y Agustin, J. M. P. (1973). Creatividad, educación y psiquiatria. **Revista de Psicología General y Aplicada**, **28** 123-125.
- Rosemberg, F. (Org.). (1985). **Creche e pré-escola**. São Paulo: Nobel/Conselho Estadual de Educação Feminina.
- Santeiro, T. V. (2000). Criatividade em psicanálise: produção científica. (1990-1999). **Boletim de Psicologia**, **50**. (13), 59-74.
- Santeiro, T. V.; Santeiro, F. R. M. & Andrade, I. R. (2004). Professor facilitador e inibidor da criatividade, segundo universitários. **Psicologia em Estudo**. **9** (1), 21-25.
- Santos, G. B. & Simão, S. P. (1993). **Processo de alfabetização (Subsídios para um trabalho eficiente)**. São Paulo: Ática.
- Silva, M. F. M. (1999). **Definição e avaliação da criatividade: contributos da abordagem cognitiva**. Tese de Doutorado não publicada. Instituto de Educação e Psicologia, da Universidade do Minho. Minho: Portugal.

- Silva, P. A. N. (2000). **Avaliação do perfil da criatividade do professor no ensino médio.** Dissertação de Mestrado não publicada. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.
- Silva, R. N.; Davis, C.; Espósito, Y. L. & Mello, G. N. (1993). O descompromisso das políticas públicas com a qualidade do ensino. **Cadernos de Pesquisa**, no. 84, 5-16.
- Siqueira, L. G. G. (2001). **Estilos de criar e desempenho escolar: análise da influência do sexo e escolaridade.** Dissertação de Mestrado não publicada. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.
- Soh, K. C. (2000). Indexing creativity fostering teacher behavior: a preliminary validation study. **The Journal of Creativity Behavior**, (34), 118-134.
- Sousa, E. O. (2002). **Relação entre nível de escrita e de leitura em crianças de séries iniciais.** Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade Estadual de Feira de Santana. BA.
- Souza, E. P. M. (2002). **A busca do conhecimento através da consciência corporal: uma nova tendência.** Dissertação de Mestrado não publicada. UNICAMP. Campinas, SP.
- Souza, S. R. L. (2002). **A relevância das habilidades na educação infantil.** Monografia de Psicopedagogia, não publicada. Universidade de Mogi das Cruzes. Mogi das Cruzes, SP.
- Souto Maior, S. D. (2000). O mapa do tesouro: ultrapassando obstáculos e seguindo pistas no



- cotidiano da educação infantil. Em L. E. Ostetto (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**. Campinas: Papirus.
- Souza, P. N. P. (1983). **Pré-escola: uma nova fronteira educacional**. São Paulo: Pioneira.
- Sternberg, R. J. & Lubbart, T. I. (1999). The concept of creativity: prospects and paradigms. Em R. J. Sternberg (Ed.), **Handbook of creativity**. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2000). Identifying and developing creative giftedness. **Roepers Review**, (23), 60-64.
- Sternberg, R. J. (2003). The development of creativity as a decision-making process. Em R. K. Sawyer; V. John-Steiner; S. Moran; R. J. Sternberg; D. H. Feldman; J. Nakamura & M. Csikszentmihalyi (Eds.). **Creativity and development**. Pp. 91-138. New York: Oxford, University Press.
- Sternberg, R. J. & Lubbart, T. I. (1991). **Creating creative minds**. Philadelphia: Kappan.
- Tardiff, T. Z.; Sternberg, R. J. & Lubbart, T. I. (1988). What do we know about creativity? Em R. J. Sternberg (Ed.), **The nature of creativity**, pp. 429-440. New York: Cambridge University Press.
- Taylor, C.W. (1976). **Criatividade: progresso e potencial**. São Paulo: Ibrasa.
- Telford, C. W. & Sawrey, J. M. (1976). **O Indivíduo Excepcional**. Rio de Janeiro: Zahar Ed.

- Thornton, K. (2002). Early-years reading and writing hampers speech. **Times Educational Supplement (1)**. (40), 2-5.
- Torrance, E. P. (1965). Rewarding creative behavior. Em S. Wechsler **Criatividade, descobrindo e encorajando**. Campinas: editorial Psy.
- Torrance, E. P. (1970a). **Encouraging creativity in the classroom**. Iowa: Brown Company Publishers.
- Torrance, E. P. (1970b). **Creative learning and teaching**. New York: Harper & Row Publishers.
- Torrance, E. P. (1972) Can we teach children to think creatively? **Journal of Creative Behavior**. 6, 236 - 262.
- Torrance, E. P. & Torrance J. P. (1974). **Pode-se ensinar criatividade?** São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Torrance, E. P. (1976). **Criatividade: medidas, testes e avaliações**. São Paulo: IBRASA.
- Torrance, E. P. (1980). **The incubation model of teaching**. Buffalo, New York: Bearly Ltd.
- Torrance, E. P. (1993). Prefácio Em S. M. Wechsler. **Criatividade: descobrindo e**

**encorajando.** Campinas: Editorial Psy.

Treffinger, D. J. (2003). Assessment and measurement in creativity and creative problem solving. Em J. Houtz (Org.). **The educational psychology of creativity.** pp. 59-93. Cresskill, N J: Hampton Press.

Trombeta, L. H. A. P. (1997). Características do bom professor, segundo a percepção de estudantes de Psicologia. **Estudos de Psicologia, 14** (2), 71-74.

Vollet, V. T. (1974). Criatividade: enfoque behaviorista **Boletim de Psicologia. XXV** (66), 47-50.

Vygotsky, L. S. (1934/1992). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. Em L. S. Vygotsky; A. R. Luria & A. N. Leontiev (Eds.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 39-47 São Paulo: Ícone.

Wechsler, S. M. (1994). Criatividade e saúde mental. **Anais do XVII International School Psychology Colloquium, e II Congresso Nacional de Psicologia Escolar.** pp. 74-77. Campinas: ABRAPEE (Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional).

Wechsler, S. M. (1995). O desenvolvimento da criatividade na escola. Em **Anais do II CONPE, Congresso Nacional de Psicologia Escolar, e XVII ISPA, Associação Internacional de Psicologia Escolar.** Campinas.

Wechsler, S. M. (1998). **Criatividade, descobrindo e encorajando.** Campinas: Livro Pleno.

- Wechsler, S. M. (1999). Avaliação da criatividade: um enfoque multidimensional. Em Wechsler, S.M. & Guzzo, R. S. L. (Org.) **Avaliação psicológica: perspectiva internacional**. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Wechsler, S. M. (2001). Criatividade na cultura brasileira: uma década de estudos. **Psicologia: teoria investigação e prática**, 1. 215-216.
- Wechsler, S. M. & Nakano, T. C. (2002). Caminhos para a avaliação da criatividade: perspectiva brasileira. Em Primi, R. (Org.). **Temas em Avaliação Psicológica**.103-115. Campinas: IBAP.
- Weinberg, M. (2006, 22 de março). Será que funciona? Cantigas de roda ganham versões politicamente corretas. **Veja**.
- Werle, F. O. C. (1997). Construindo sentidos para o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Estudos Leopoldinenses série Educação**. Vol. 1, No.1, 109-124.
- Wheatley, K. F. (2002). The potential benefits of teacher efficacy doubts for educational reform. **Teaching and Teacher Education**, 18 (1), 5-22.
- Witter, G. P. (1977). **O psicólogo escolar**. Tese de Livre Docência. São Paulo: USP.
- Witter, G. P. (1986). **O pré-escolar: um enfoque comportamental**. São Paulo: Pioneira.

- Witter, G. P. (1987). Prevenção na infância: a escola. **Estudos de Psicologia**, **4** (1). Campinas. 128-133.
- Wolff, A. C. R. (2003). **Criatividade e motricidade: aprendizagem de conceitos matemáticos na prática da educação física**. Tese de Doutorado PUC-Campinas.
- Yeh, Y. C. (2004). Seventh graders' academic achievement, creativity, and ability to construct across-domain concept map. **Journal of Creative Behavior**, **38** (2), pp. 125-144.
- Zang, L. F. & Sternberg, R. J. (2002). Thinking styles and teacher characteristics. **International Journal of Psychology**, **37** (1), 3-12.
- Zapata, C. R.: Zambrano, P. V. & Reyes, A. M. (1992). Cultura organizacional, creatividad y educación. Em R. López, & I. Mena (Org.). **Las ovejas y el infinito: construcional al estudio de la criatividad y la formación propuestas para el sistema educacional**. Santiago do Chile: Niños.
- Zigler, E. & Styfco, S. (1994). Head Start: criticisms in a constructive context. **American Psychologist**, 49-51.

# **ANEXOS**

# **Anexo I**

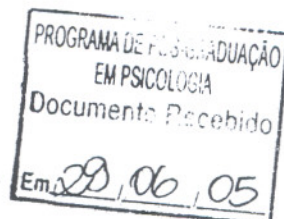
## **Comitê de Ética**

Campinas, 21 de Junho de 2005

Protocolo 291/05

Prezada Senhora Lucilena Marcondes Coelho de Oliveira,

C/C: Pós-Graduação em Psicologia.



**Parecer Projeto: APROVADO**

### **I – Identificação:**

**Título do projeto (completo):** "CRIATIVIDADE: PERFIL DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL"

**Pesquisador (a) responsável:** LUCILENA MARCONDES COELHO DE OLIVEIRA

**Orientador (a):** SOLANGE M. WECHSLER

**Instituição onde se realizará:** ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE DE LIMEIRA – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE LIMEIRA

**Data de apresentação ao CEP:** 08/06/05

**Apresentar relatório:** AO TÉRMINO DA PESQUISA

### **II – Objetivo:**

Avaliar a concepção de criatividade e atuação criativa em professoras de educação infantil de uma cidade do interior paulista.

### **III – Sumário do projeto:**

Participarão desta pesquisa de 15 a 20 professoras de educação infantil de um município de porte médio do estado de São Paulo. Para coleta de dados será utilizado o Inventário de Percepção Criativa, com 88 questões. Haverá duas observações em sala de aula, em dias distintos, seguindo o roteiro de observação constituído neste estudo. Após a segunda observação será feita uma entrevista individual com a professora, quando deverá ser preenchido o inventário.

### **IV - Parecer do CEP:**

Recomenda-se adequar o cronograma em coleta de dados e incluir no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido o telefone do Comitê de Ética em Pesquisa, 3729.6808, e da pesquisadora.

Dessa forma, e considerando a Resolução no. 196/96 item VII.13.b, que **define as atribuições dos CEPs e classifica os pareceres emitidos aos projetos de pesquisa envolvendo seres humanos**, emitiu-se o parecer para o presente projeto: **Aprovado**.

### **V – Informações Complementares**

O sujeito 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 (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).



Pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.1.z), exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade do regime oferecido a um dos grupos de pesquisa (Item V.3.).

O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4.). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

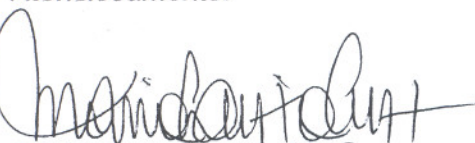
Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projeto do grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, Item III.2.e.).

Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, de acordo com os prazos estabelecidos na Resolução CNS-MS 196/96.

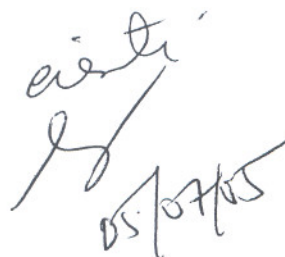
**VI - Data da reunião: 21/06/2005**

Sendo só o que nos cumpre informar, aproveitamos da oportunidade para renovar votos de estima e consideração.

Atenciosamente.



**Profa. Dra. Maria Luiza Cruz**  
Coordenadora do C.E.P.S.H.P  
PUC-Campinas





## **Anexo II**

**Termos de Consentimento**

**Secretário da Educação**

**Diretor**

**Professora**

## CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

SR. SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO (DIRETOR)

Esta pesquisa tem por finalidade verificar o perfil criativo das professoras do último nível de educação infantil (Pré III), por meio das estratégias de ensino por elas utilizadas e de sua auto-percepção relacionada à sua atuação com as crianças.

A justificativa do projeto está pautada na necessidade, cada dia mais urgente, de serem desenvolvidas melhores formas para que a educação se torne de qualidade e acessível para todos. Os procedimentos utilizados serão a aplicação de uma escala contendo indagações pertinentes à sua atuação e visão como profissional.

O tempo estimado para a aplicação do instrumento está previsto entre 20 e 30 minutos. Salientamos que nenhum dano poderá ser acarretado ao participante pois os dados serão mantidos em sigilo, sendo utilizados apenas para finalidade de pesquisa. A participação é voluntária e poderá ser interrompida a qualquer momento do processo da coleta ou da análise dos dados.

A pesquisa envolve o envio de questionários providenciados pela pesquisadora e que deverão ser entregues para que as professoras de Pré III respondam.

Após a análise dos dados, os resultados serão devolvidos por meio de encontro marcado previamente com os participantes, ou através de relatório.

Quaisquer dúvidas que se façam presentes poderão ser resolvidas pelo e-mail **lumco7@hotmail.com.br**

Agradecendo sua valiosa colaboração, coloco-me ao seu dispor,

---

**Lucilena Marcondes Coelho de Oliveira**  
(Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da PUC-Campinas)

---

DECLARO ESTAR DE ACORDO COM A REALIZAÇÃO DA PESQUISA CITADA

Assinatura \_\_\_\_\_

Local e data: \_\_\_\_\_

Carimbo

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada Professora,

Estamos realizando em todas as regiões brasileiras, pesquisa para avaliar o perfil da criatividade da professora de educação infantil, através das estratégias de ensino utilizadas por você junto a seus alunos pré-escolares.

O objetivo é verificar o procedimento que você utiliza em sala de aula e, para isso, solicito que responda ao inventário em anexo.

Garantimos que suas informações serão utilizadas apenas para fins de pesquisa, mantidas em sigilo e protegendo seu anonimato, salientando que nenhum dano será acarretado, caso aceite participar da pesquisa.

Destacamos ainda que sua participação é voluntária, podendo ser interrompida a qualquer momento sem nenhum prejuízo pessoal ou profissional.

Quaisquer dúvidas que se façam presentes poderão ser resolvidas pelo e-mail **lumco7@hotmail.com.br**

Caso concorde em participar do estudo assine abaixo.

Grata

---

Lucilena Marcondes Coelho de Oliveira  
(Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da PUC-Campinas)  
Comitê de Ética Tel. 019 3729 6808

---

Declaro estar ciente dos termos da pesquisa acima citados e dou consentimento para que as informações por mim prestadas sejam utilizadas na mesma.

Assinatura: \_\_\_\_\_  
Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## **Anexo III**

### **Inventário de Percepção Criativa da Professora de Educação Infantil**

## INVENTÁRIO DE PERCEPÇÃO CRIATIVA DA PROFESSORA DE ED. INFANTIL

1. Idade \_\_\_\_\_
2. Há quantos anos trabalha em pré-escola? \_\_\_\_\_ Com Pré III? \_\_\_\_\_ Quantos alunos tem na classe? \_\_\_\_\_
3. Escolaridade:  
 2º grau Magistério  
 3º grau  completo  incompleto e parou  cursando  
 Pós graduação  Especialização  completo  incompleto e parou  cursando  
 Em que área ou curso? \_\_\_\_\_
4. Trabalha em quantos períodos?  um  dois
5. Na sua opinião, a pré-escola deve:  
 proporcionar só o início da alfabetização  alfabetizar a criança
6. Seu curso de formação forneceu boa base para seu trabalho?  Sim  Não
7. Em seu currículo de formação teve noções sobre como incentivar a criatividade?  Sim  Não

### EDUCAÇÃO INFANTIL

- 1) Segundo sua opinião, assinale a importância que dá às seguintes áreas da educação infantil, de acordo com a escala: **1-nenhuma; 2- pouca; 3- média; 4- grande.**

QUESTÕES	1	2	3	4
1. Desenvolvimento da fala e vocabulário (linguagem oral)				
2. Conceitos de lateralidade, orientação espacial e temporal, e esquema corporal				
3. Desenvolvimento emocional (confiança, auto-estima)				
4. Técnicas de artes (desenho, pintura, modelagem, sucata, etc.)				
5. Atividades de ciências.				
6. Atividades acadêmicas de leitura				
7. Aprendizagem oral e visual de números				
8. Aprendizagem escrita de números				
9. Aprendizagem oral e visual de letras				
10. Aprendizagem escrita de letras				
11. Atividades acadêmicas sobre mundo e sociedade				
12. Atividades de música				
13. Desenvolvimento sensorial (visão, audição, olfato, paladar e tato)				
14. Atividades que envolvam movimento				
15. Atividades envolvendo cooperação, regras e boas maneiras				
16. Atividades acadêmicas de higiene e saúde				
17. Atividades acadêmicas com TV e Vídeo				
18. Atividades acadêmicas de estímulo à criatividade				
19. Brinquedos pedagógicos em sala				
20. Brincadeiras na areia e pátio				

- 2) Assinale com que frequência você emprega as características abaixo, de acordo com a escala: **1= nunca (não); 2= quase nunca; 3 = quase sempre e 4 = sempre.**

CARACTERÍSTICAS	1	2	3	4
1. Ser paciente.				
2. Ter bom humor				
3. Ser carinhosa e gostar de crianças				
4. Elogiar a criança				
5. Contar histórias				
6. Ouvir a criança				
7. Estabelecer motivação para aprendizagem				
8. Perceber mudanças de humor da criança				
9. Ter espírito aberto a novas idéias				
10. Usar tom de voz suave, sem gritar				

3) As questões seguintes são relativas às suas crenças e atuação em sala de aula Marque sua opinião na resposta correspondente: N = **nunca (não)**; QN = **quase nunca**; QS = **quase sempre** e S = **sempre**.

QUESTÕES	N	QN	QS	S
1. Peço para o aluno “tentar descobrir” quando não sabe uma resposta.				
2. Interrompo logo quando o aluno começa a usar a imaginação.				
3. Dou oportunidade para que o aluno formule perguntas. (questões)				
4. Dou atenção ao que os alunos têm a dizer.				
5. Estimulo os alunos a mostrar as tarefas para os outros.				
6. Deixo o aluno escolher o lugar em que quer sentar.				
7. Envolver os alunos na avaliação do próprio trabalho.				
8. Eu sinto orgulho de meus alunos.				
9. Encorajo a autoconfiança no aluno.				
10. Prefiro dar aulas quando meus alunos ficam bem quietos.				
11. Consigo me divertir com as idéias engraçadas dos alunos.				
12. Permito que o aluno utilize o humor na aprendizagem.				
13. Aproveito as idéias engraçadas dos alunos.				
14. Planejo atividades divertidas para os alunos.				
15. Estimulo os alunos a usarem a imaginação para aprender.				
16. Digo coisas engraçadas durante a aula.				
17. Eu uso sempre minha imaginação.				
18. Minhas aulas são divertidas.				
19. Tenho elevado senso de humor.				
20. Preparo um ambiente de aprendizagem divertido.				
21. Equipo a sala de aula com material atraente e abundante.				
22. Deixo os alunos formularem regras de trabalho.				
23. Utilizo situações do dia a dia para ensinar.				
24. Quando aprendo alguma coisa coloco-a logo em prática nas aulas.				
25. Dou ao aluno possibilidade de escolha de tarefas.				
26. Encorajo os alunos a compartilhar seus interesses e materiais.				
27. Busco maneiras fora do tradicional para ensinar.				
28. Proponho tarefas desafiadoras.				
29. Incentivo respostas diferentes e originais.				
30. Envolver os alunos na solução de problemas da vida real.				
31. Sou “apaixonada” pelo meu trabalho.				
32. Eu me acho criativa.				
33. Frequento cursos de atualização e Seminários.				
34. Em situações em que solicitam sugestões, sempre tenho o que opinar.				
35. Tenho coragem para usar novas metodologias mesmo correndo riscos.				
36. Sigo minhas idéias mesmo quando sou criticada.				
37. Sinto-me incapaz quando sou criticada pela direção da escola.				
38. Tenho grande capacidade de concentração para o trabalho.				
39. Eu tenho muitas idéias.				
40. Desisto frente às primeiras dificuldades.				

**Responda:**

1) Para você, o que é criatividade? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2) Você tem alunos criativos? ( ) Sim ( ) Não Se afirmativo, descreva-os. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3) O que faz para desenvolver a criatividade em seus alunos?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



## **Anexo IV**

### **Categorias das respostas abertas**

## **Categorização das respostas**

### **Questão1: Para você, o que é criatividade?**

#### **1. Imaginação**

Pensar em coisas novas

Imaginar possibilidades e colocar em prática

Deixar fluir o que está no pensamento

#### **2. Romper com modelos**

Capacidade de transformar

Não se prender a modelos

#### **3. Superar desafios**

Desenvolver além do que é solicitado

Ir além do convencional

#### **4. Fazer diferente**

Ser original

Não copiar

#### **5. Não ter medo de ousar**

Não ter medo

Não ficar preso

#### **6. Capacidade de criar**

Criar coisas novas

Trabalhar com poucos recursos

#### **7. Melhorar o que existe**

Ter sensibilidade para melhorar qualidade de vida

Saber superar o que já foi criado

### **8. Fazer o que gosta**

Oportunidade de fazer o que apraz

Ter prazer em criar

### **9. Inovar**

Buscar coisas novas

Arte de inventar

### **10. Buscar soluções**

Buscar meios diferentes para resolver situações

Encontrar a saída

## **Questão 2. Você tem alunos criativos? ( )Sim ( )Não Em caso afirmativo, descreva-os.**

### **1. Usam a imaginação**

Recriam as atividades propostas

Expressam imaginação nos desenhos, pinturas

### **2. São originais**

São autênticos

Colocam toque pessoal

### **3. Solucionam problemas**

Buscam meios diferentes para resolverem situações

Estão sempre dispostos a se envolverem em tudo

### **4. Gostam de desafios**

Não têm medo de se expor

Aceitam desafios

**5. São felizes**

São desinibidos

São mais extrovertidos

**6. Aceitam críticas**

Não têm medo de serem criticados pelo grupo

Gostam de mostrar seus trabalhos

**7. São participativos**

Não recusam nenhuma tarefa

São mais falantes

**8. São diferentes**

Utilizam situações do cotidiano para elaborar idéias novas

Exploram o imaginário

**9. São questionadores**

Argumentam durante a aula

São contestadores

**10. Se destacam dos demais**

São sensíveis

Vão muito além do proposto

**Questão 3. O que você faz para desenvolver a criatividade em seus alunos?**

Respostas:

**1. Aceito idéias diferentes**

Deixo criar e recriar

Deixo que falem o que estão pensando

## **2. Encorajo a imaginação**

Trago novidades

Aguço a imaginação

## **3. Dou materiais diversos**

Diversifico os materiais

Deixo que manipulem diferentes objetos

## **4. Ofereço desafios**

Dou tarefas desafiadoras

Lanço desafios e envolvo todos para encontrarem a solução

## **5. Dou liberdade de agir**

Deixo a criança livre para realizar tarefas

Não imponho como devem fazer as tarefas livres

## **6. Encorajo a autoconfiança**

Deixo fazerem comentários

Peço a opinião deles

## **7. Conto histórias**

Conto histórias e aguço a curiosidade

Peço para inventarem histórias

## **8. Elogio suas criações**

Elogio o que fazem

Sempre faço um comentário estimulador

## **9. Deixo que façam escolhas**

Deixo que escolham materiais

Deixo escolherem o que querem fazer

## **10. Preparo ambiente propício**

Arrumo a sala de acordo com a aula que pretendo dar

## **Anexo V**

### **Relatos de observação em sala de aula**

## **Grupo de Observação**

Para que houvesse maior aceitação por parte das professoras a pesquisadora ofereceu-se para ajudar em quaisquer atividades que fossem necessárias e, devido às atividades solicitadas, não foi possível anotar detalhadamente todas as aulas observadas. Das professoras que não solicitaram ajuda em seus afazeres foram registradas observações mais minuciosas.

As observações individuais das professoras são relatadas a seguir.

### **Professora 1**

No pátio foi cantado Hino Nacional e músicas infantis e, em seguida, as crianças se dirigiram para a classe, onde preencheram o calendário numa folha especial e identificaram os alunos ausentes.

Foram feitas atividades de língua portuguesa e a professora distribuiu uma folha e foi copiando-a na lousa. À medida que ela preenchia os espaços na lousa, as crianças faziam o mesmo na folha.

As atividades de movimento foram realizadas no pátio. A professora pediu para os alunos pularem uma corda de várias maneiras: depressa e devagar, sozinhos e em grupo e com a corda em várias alturas. Ela incentivou e encorajou as crianças, elogiando-as quando conseguiam vencer os obstáculos.

De volta à classe, as crianças se posicionaram em círculo para a “roda da conversa” e a professora contou a história: “O menino e o lobo” utilizando-a para atividades de língua portuguesa e artes, pedindo que desenhassem a história e deixando que escolhessem o material que queriam usar.



Todos os dias a rotina foi a mesma, mudando apenas a ordem das atividades (matemática, artes, história e sociedade, movimento). As crianças, ao terminarem as tarefas puderam escolher os brinquedos pedagógicos de sua preferência.

Apesar do relacionamento impessoal e, às vezes crítico da professora com as crianças, ela estimulou o interesse das mesmas nas explicações e pediu sugestões para realizar as tarefas, como sugeriu Fleith (2000).

## **Professora 2**

No pátio foi cantado o Hino Nacional e o da cidade. As crianças foram para a classe onde fizeram a oração e cantaram várias músicas e preencheram o calendário enquanto a professora fazia o mesmo na lousa.

A professora perguntou quem havia faltado e pediu para voluntários que soubessem escrever o nome dos amigos ausentes, o fizessem, na lousa. Se errassem a professora pedia que pesquisassem num cartaz exposto na sala, com ajuda dos colegas. A seguir houve a escolha do ajudante do dia.

Nessa escola as professoras elaboram no final do ano, um livro que é xerocado e vendido às crianças no ano seguinte, havendo, portanto, as mesmas tarefas em todas as classes. Foram feitas, nesse livro, as atividades: grande e pequeno, grosso e fino.

A seguir a professora contou a história do “Lobisomem” e pediu que as crianças contassem as letras da palavra. Seguiram-se atividades de matemática e depois, brinquedos pedagógicos à escolha da criança.

A professora contou a história: “O curupira” e deu atividades de língua portuguesa em folha mimeografada, relativas a personagens folclóricos. As crianças fizeram jogo de

amarelinha na lousa e na folha. Na pasta foram coladas bolinhas com os números dentro, coloridas com a cor escolhida pela criança e recortadas.

História: “Mula sem cabeça”.

A professora colocou um CD de Sandy e Jr. e ensinou o “o” manuscrito.

A professora demonstrou ter um excelente relacionamento com as crianças, que ficaram atentas todo o tempo, sem fazer algazarra.

### **Professora 3**

Músicas e oração.

Identificação dos alunos ausentes e escrita de seus nomes na lousa. Preenchimento do calendário.

Em comemoração ao aniversário da escola, as atividades da semana foram todas direcionadas para essa festividade. A professora pediu que fizessem desenho livre, mas sugeriu que desenhassem um bolo e as pessoas que participariam da festa. Algumas crianças não desenharam o chão e a professora perguntou: \_ “Eles estão no ar?” – mostrando desconhecimento da fase do desenho que diz que a criança só coloca o chão no momento em que atinge maturidade para perceber que isso é necessário (Rejskind, 2000).

Ao entregarem os trabalhos, quase todas as crianças foram elogiadas pela professora.

Uma vez por semana as crianças têm noções de uso de computador com uma pessoa que presta serviço voluntário na escola.

No dia seguinte, depois das atividades de rotina, a professora ensaiou as crianças mostrando-se atenciosa com elas e aceitando opinião das que quiseram se manifestar a respeito dos passos da dança.

No dia da festa foi avisado pelos alto-falantes que o recreio seria mais cedo, pois haveria uma comemoração no pátio. Algumas crianças dançaram – nessa classe só as meninas - e colocaram uma pulseira de fita laminada, que agitavam conforme o ritmo da música. Uma criança da quarta série compôs uma paródia sobre a escola, da música “A casa”, de Vinícius de Moraes e todos cantaram essa música.

Um aluno da segunda série fez uma redação sobre o tema porque gostava da escola, e duas professoras do Ensino Fundamental escreveram como era a vida e o relacionamento das pessoas na escola. Foi uma bela demonstração da criatividade de professores e alunos e de incentivo à mesma.

#### **Professora 4**

Músicas variadas, calendário e escolha do ajudante.

A professora deu uma folha mimeografada e passou os mesmos exercícios na lousa. Ajudou as crianças a raciocinarem e esperou que fizessem na folha para depois colocar as soluções na lousa e as crianças conferirem os resultados.

Atividades de matemática: colocar quantidades. A professora usou muito a lousa. As crianças fizeram as atividades e corrigiram na lousa. Quando a criança errava, um amiguinho dizia a letra e continuava.

Foram feitas brincadeiras no pátio com supervisão da professora. Lenço-atrás, cantigas de roda, amarelinha. A professora incentivou todas as crianças a participarem das brincadeiras.

Na semana do folclore a professora mandou pintar o saci de preto e o gorro de vermelho. Algumas crianças pintaram o olho de azul ou verde e ela disse: \_ “Saci de olho claro não existe”.

Foram à sala de TV assistir programa da TV Cultura. A professora fez comentários e perguntas sobre o programa.

A respeito de uso de TV e Vídeo ela respondeu que essas atividades são de pouca importância para a educação da criança, servindo mais para recreação

As crianças entraram na classe e as que quiseram foram almoçar.

Canções de roda no pátio com as outras classes.

Na “roda da conversa” contaram o que fizeram no fim de semana. A professora incentivou as crianças a contarem como passaram esses dias e a ajudarem no relato dos colegas. Depois desenharam o que acharam mais interessante, que foi um passeio à fazenda onde o menino andou a cavalo e viu a ordenha e explicou como foi feita. A professora incentivou-os a imaginar como seria isso.

Na atividade sobre matemática; preencheram numa folha mimeografada, quantidades referentes aos números que estavam na frente de quadrados e escreveram os números.

### **Professora 5**

Atividades relacionadas ao folclore; músicas, trava-língua, explicações sobre os personagens do folclore. Aproveitando o comentário da criança sobre o saci ser negro, a professora falou a respeito de discriminação social, o que é sugerido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2005).

Atividades em classe sobre língua portuguesa. A professora modificou a posição das carteiras de modo que ficassem todas viradas para a lousa a fim de facilitar as explicações.

Nas atividades de língua portuguesa foi dado o alfabeto. A professora pediu voluntários para falarem o alfabeto. Quando a criança esquecia, um amiguinho dizia a letra e continuava, como um jogo.

As tarefas de casa foram corrigidas na lousa. Essa professora usou bastante a lousa, não só para corrigir todas as tarefas das crianças.

As brincadeiras no pátio foram: barra-manteiga, lenço atrás, cabo de guerra, todas com supervisão da professora.

Canto no pátio. Quem faltou?

Na “roda da conversa” a professora disse.

– Prestem atenção: lembram como se joga bingo? Fala a letra da palavra.

Distribuiu sílabas num cartaz e as crianças penduraram no pescoço.

- O B “casou” com o A e ficou BA. É uma sílaba. Vamos fazer a brincadeira das sílabas e formar palavrinhas. Tem que prestar muita atenção.- Todo mundo lembra? Cada um vai ganhar um cartaz com uma sílaba e pendurar no pescoço. Quem sabe que sílaba é essa? (PA). E essa/ (BA). Põe o bumbum no chão senão o amigo não vê.

- Ele pôs o bumbum em cima do meu pé.

- Tira o pé debaixo. Essa sílaba é o SA do saci. E essa? Qual é?

- TA; TO.

- Muito bem! Vocês não erraram nenhuma. Tudo é fácil. Agora erraram. É o PA do pato.

Uma menina disse: -Essa eu sei que é o MI. É do nome da minha gata MIMI.

- Quando eu falar BALA quem tem as sílabas BA e LA levanta e mostra. A Letícia empurrou o amigo para levantar.

- Eu vou dar prêmio então não pode falar para o amigo senão quem ganha é ele e você não.

Agora a professora quer as sílabas CA e SA da CASA. Alguém falou:

-Quem tem é o Gui e a Bianca.

-Olha lá. Você vai perder o jogo. Deixe os amigos acharem as sílabas.

Alguém falou: - Sou eu e a Kase.

Um menino reclamou: - A Gabi está de mal de mim. A professora disse: - Aqui todo mundo é do bem e quem é do mal não pode ficar aqui. Gabi: -Eu já fiquei de bem.

-Nós descobrimos que a Kase e a Dani formam a palavra CASA. Vamos trocar as sílabas de lugar? O que fica? – SACA

- Muito bem! Palmas para as duas. Agora eu quero PATO. Quem tem o TO? É alguém que está comendo barriga.

- Tia, é o Jonas. Ele tá dormindo.

- Tô não.

- PA + TO = PATO CA + SA = CASA. Escreveu na lousa. Agora eu quero VACA.

- O Jonny tem o VA. Quem é mesmo que tem o CA? Palmas.

- Agora eu quero SAPATO.

- Tia, é seu aniversário? Sapato é só no aniversário.

- Lembra quem tem o TO? E as outras duas sílabas? Muito bem! Agora é a última palavra que a professora vai pedir. Depois vocês vão formar sozinhos É JACARÉ.

Alguém disse: - O JA é do nome da Jane e o RE é do Régis.

- É isso mesmo. Quais palavras nós já descobrimos?

As crianças falaram as palavras que estavam escritas na lousa. CASA, VACA, SACA, PATO, SAPATO, JACARÉ. Vamos ver quem vai ganhar o prêmio. É quem descobrir uma palavrinha nova que não esteja na lousa.

- BOLO. Isso aí. TATU Muito bem.

- TUCA. É o nome da minha tia.

- Professora, tem o CA, PA e TO. Eu quero escrever carrapato, que o meu cachorro ta cheio. Como é?

- Tem que por outra sílaba no meio. Qual será?

Como ninguém sabia a professora ajudou e escreveu.

- Agora vamos escrever uma palavrinha que a Jane adora e não tira do pé. Qual é?

- É BOTA. Palmas.

Como todos descobriram palavras, depois do lanche vou dar uma bala para cada um. Vamos fazer a fila igual da formatura

- Tia eu não sei meu lugar.

- Como é que a gente guarda o lugar? Olhando quem está na frente.

- Eu sei tia, mas quem fica na minha frente é a Mônica e ela faltou.

- Então pergunta quem é que fica na frente da Mônica e vai atrás.

Depois do lanche e de escovarem os dentes, a professora mandou escreverem no caderno as palavrinhas que encontraram no “jogo das sílabas”, e que estavam na lousa. Deu uma folha em banco e pediu para desenharem as coisas que as palavras significavam.

- Tia, pode pintar?

- Pode e deve.

Ao término foram brincar no pátio e a professora sugeriu que fizessem brincadeiras andando para trás como o Curupira e em um pé só, como o Saci.

De volta à classe as crianças arrumaram as mochilas para a saída.

Essa professora mostrou-se muito carinhosa, não levantando a voz e convencendo as crianças a realizarem as tarefas de forma amigável, sem imposições.

### **Professora 6**

Canto no pátio juntamente com as outras classes. Músicas CD Sítio do Pica-pau Amarelo; Ciranda-cirandinha; O sapo não lava o pé; Cai cai balão; Atirei o pau no gato. A professora cantou com os alunos, fazendo gestos.

Após preenchimento do calendário, identificação dos faltosos, contagem dos alunos presentes e escolha do ajudante do dia, a aula iniciou com a “roda da conversa” e a professora falou sobre o “Dia da Árvore”.

As crianças fizeram um passeio pela escola para ver as árvores grandes e pequenas. A professora deu folhas verdes e secas que foram passadas de mão em mão para as crianças observarem a textura. Mostrou o tronco e as partes da árvore. De volta à classe, a professora desenhou árvores e suas partes na lousa e deu uma folha de papel sulfite para as crianças desenharem a árvore como quisessem.

Toda semana há a atividade de pintura no muro. A professora relembrou as regras para a tarefa: não correr, não ir para a rua, usar um pincel de cada vez e recolocá-lo de volta no pote de tinta.

A classe foi dividida em duas turmas: uma foi brincar na areia sob supervisão de uma monitora e a outra foi pintar em comemoração ao “Dia da Árvore”, a frente da escola onde há azulejos brancos. Todas as semanas são feitos desenhos em comemoração a algum acontecimento do calendário escolar e que são lavados toda segunda-feira. As crianças desenharam o que quiseram, sem nenhuma intervenção da professora. Depois foram trocadas as turmas.



Foram para a classe e arrumaram as coisas para a saída.

Canto no pátio com as outras classes.

Aula de música (30 min.) com um monitor voluntário que apresentou um DVD de música só com tambores. As crianças vão confeccionar tambores. Havia sete tambores colocados em posição do maior para o menor e o monitor perguntou se sabiam porque estavam nessa posição. Após ouvirem o som de cada um, as crianças responderam com exatidão que era do som mais grave para o mais agudo.

Nessa escola as brincadeiras na areia são feitas com monitor e não com a professora. De volta à classe arrumaram o material para a saída e foram brincar de “lenço atrás”, no pátio.

As crianças colocaram o material na classe e foram almoçar.

Canto no pátio junto com as outras classes.

Roda da Conversa: entrada da Primavera. A professora falou sobre a estação das flores, perguntando quem não gostava de flores. Uma criança respondeu que não gostava porque o avô a obrigava a molhar o canteiro. A professora falou sobre as diferentes cores e aromas.

Foram ao jardim para ver as flores e identificá-las e depois plantaram algumas mudas de flores, que foram identificadas com um cartão com o nome da planta e da classe que plantou.

Houve atividade na areia com monitores.

De volta à classe, as crianças desenharam as flores que conheciam. A professora orientou que mostrassem para os colegas e os ajudassem a desenhar as mesmas flores, se eles quisessem. Preparação para a saída.

Nessa escola há vários monitores voluntários que auxiliam, e muito o trabalho as professoras.

As crianças tiveram muitas oportunidades de explorar o ambiente e desenvolver sua criatividade, principalmente com a atividade de pintura no muro.

### **Professora 7**

As crianças colocaram o material na classe e foram almoçar. Houve ensaio no pátio para a festa do dia seguinte e foi cantado o: Hino de Limeira várias vezes. Festividade comemorativa ao “Dia da Cidade”. A professora explicou o motivo do feriado do dia seguinte. Apresentaram danças, versos e teatrinho mostrando como foi a fundação da cidade.

Atividades de matemática envolvendo laranjas, fazendo ligação com o nome da cidade (Limeira).

Atividades de língua portuguesa escrevendo o nome da cidade, contando as letras da palavra e tentando escrever com letra manuscrita. A professora fazia as tarefas na lousa e mandava os alunos copiarem no caderno. Para a correção, um aluno voluntário ia até a lousa, colocava o que tinha feito e a professora corrigia junto com as outras crianças.

Brincadeiras no pátio com supervisão da professora.

As crianças das duas classes de Pré III tiveram 30 minutos de aula de judô com um professor voluntário. Fizeram aquecimento, exercícios de polichinelo, abdominais, colocar os pés atrás do pescoço, pedalar e alongamento. No tatame, alguns alunos voluntários fizeram exercícios de judô.

Como estava chovendo, as crianças foram para a biblioteca e escolheram os livros que queriam “ler”. A professora incentivou-as a pegarem livros que não conhecessem e tentarem adivinhar a história (imaginação). e a identificarem as letras conhecidas. Perguntou

sobre as figuras e o que achavam que estava acontecendo na história. No final da atividade a professora reuniu as crianças numa “roda de conversa” e mandou que respirassem bem fundo e pausadamente e então, contou, enfaticamente, uma história – “A casinha do tatu”. Mostrou a capa do livro, o personagem principal, indagou sobre o tamanho da casa e foi mostrando as figuras, sempre perguntando o que achavam que estava acontecendo. No meio do livro faltavam algumas folhas. A professora falou sobre a necessidade de se cuidar do livro para que isso não acontecesse outra vez, e incentivou-os a imaginarem o que deveria ter nas páginas que estavam faltando.

De volta à sala as crianças desenharam a história com o material que escolheram de uma mesa no meio da sala e como desejaram.

A professora distribuiu folhas para as crianças desenharem flores e foi colocando gradativamente numa mesa situada no meio da sala, materiais como: forminhas de doce, palitos de sorvete, lantejoulas e botões e as crianças escolhiam o que queriam colar no seu desenho.

A professora prendeu uma folha na lousa e fez um desenho de flores com os materiais. Poucas crianças copiaram o desenho da professora e a maioria desenhou sozinha.

As crianças se movimentavam como queriam, mas sem falar alto ou fazer algazarra.

Um aluno começou a cantar e ela disse que a hora do canto já havia passado.

A professora disse –“Vamos escrever a palavrinha que significa a estação das flores”, escreveu PRIMAVERA na lousa e as crianças copiaram em seus desenhos.

Ao final, arrumaram o material da classe e as mochilas e foram esperar a saída.

A professora encorajou o aluno a elaborar produtos originais, deu possibilidade de escolha e incentivou a imaginação das crianças.

## **Professora 8**

Almoço

Pátio: Hino Nacional e Hino de Limeira

Nesse dia, após a oração, foi feito um teatro. A professora colocou três histórias em votação, que eram: “Peixinho dourado”, “Chapeuzinho Vermelho” e “A Bela e a Fera”.

As crianças fizeram um teatro sobre a história, colocando roupas escolhidas numa “arara” no pátio e ajudando umas às outras na escolha e na composição do personagem.

A professora ia contando a história e dizendo as falas de cada personagem e a criança que o representava, repetia.

- Quem levantar a mão para o “peixinho” não pode erguer outra vez. Ela colocou o nome das três histórias e foi escrevendo o nome das crianças na história que elas votavam.

Um menino levantou a mão duas vezes.e alguém disse: - O Gabriel já levantou a mão para o “Chapeuzinho”. \_ Eu levantei, mas errei; eu quero o “peixinho”. Todos contaram os nomes para ver a história vencedora. “Chapeuzinho” 7; “Peixinho” 13 e “ A Bela e a Fera”

1. – Qual tem mais? Qual história venceu? A semana que vem vamos representar o “Chapeuzinho” e na outra “ A Bela e a Fera”.

As crianças escolheram “Peixinho dourado” e a professora contou enfaticamente a história, parando quando aparecia um novo personagem e perguntando: - Quem vai ser o peixinho? Duas crianças levantaram a mão. A professora disse: - Você já foi na semana passada; deixe o Luciano ser o peixinho hoje. Continuou a contar: - Ele fugia dos peixes grandes. Quem vai ser do grupo dos peixes grandes? Levantaram a mão e foram escolhidos. Continuou: - Papai e mamãe falavam para não ir longe. – Quem vai ser papai e mamãe? Apareceram os voluntários. – Fer e Carla vão ser papai e mamãe. – O homem quase pescou o peixinho. –

Eu nunca fui. Quero ser o pescador, disse o Jr. – apareceram os amiguinhos do peixinho (baleia, cavalo marinho, caranguejo) e se ofereceram para representá-los Stela, Rose e Bianca.

– Peixinho foi parar na areia e os meninos da praia (Letícia e Giovani) o pegaram e o levaram para casa, colocando num aquário.

Quando os meninos viram peixinho triste, levaram-no de volta ao mar. Peixinho ficou feliz e reencontrou os amigos. Aí apareceu o tubarão. –Eu não quero ser o tubarão disse o Jorge. –Por quê? - Porque ele fica sozinho, ninguém gosta dele, todo mundo tem medo. Apareceu um voluntário e disse: - Eu vou comer todos vocês! O tubarão não conseguiu pegar o peixinho e ele voltou para casa com papai e mamãe.

A professora avisou ao final que as crianças deveriam sair ao pátio e escolher a roupa para a representação. Relembrou as regras: escolher, tirar, vestir e recolocar no lugar. - Todo mundo participa. Quem não participar hoje vai ser a platéia e participará na próxima história. Algumas crianças estavam conversando e a professora disse: - Só vamos contar as novidades na Roda da Conversa; agora é hora de escolher os personagens para o teatrinho.

Um aluno estava muito irrequieto e a professora disse que ele deveria fazer menos bagunça ou ficaria na platéia. O teatro é só de peixe; vamos escolher as roupas que combinem com peixe.

- O peixinho dourado precisa ter algo dourado. – Tia, eu não gosto de dourado porque o meu pai falou que dourado é só para gay. – Então você não pode ser o peixinho porque ele é dourado. - Mas eu quero ser. – Então tem que usar dourado que é a cor do peixe. O menino concordou, não muito feliz. – Tia, eu não gosto de dourado, mas eu vou usar. A Fabiana chorou porque queria ser a menina da praia. –Ela já foi o que eu queria na semana

passada. A professora pediu para a outra menina deixar a Fabiana ser a menina da praia e que ela poderia ajudar a Fabiana escolher a roupa e ajudar a vesti-la.

- A professora montou a fila diferente do habitual que é por ordem de tamanho - por ordem de chamada, pois é assim que vai ser na formatura.

Depois do lanche as crianças foram escovar os dentes e depois, escolheram as roupas.

- Leva a roupa lá fora, veste e olha no espelho. Se não gostar pode trocar. Uma criança reclamou que a outra arrancou a roupa da mão dela. A professora chamou o menino dizendo:

- Estou triste com você. Cadê o respeito e amor ao amiguinho? O menino devolveu a roupa. Uma menina comentou:

- Você pôs a roupa ao contrário. A outra respondeu:

- Você me ajuda a colocar direito? A professora comentou:

- No teatro não pode conversar senão atrapalha quem está representando.

Entrou o peixinho dourado (com dourado) e os amiguinhos dele.

- Os amigos ficam para lá. A professora começou a narrar a história.

- A mamãe falou: - (a mamãe disse: - Peixinho não vá muito longe). As crianças procediam como a narração anunciava. E quando a criança esquecia o que era para falar a professora fazia o “ponto” e repetia o pedaço.

- Colocaram o peixinho num aquário. Crianças:

- Onde está o aquário? A professora respondeu: Aqui no cantinho da sala. Vamos imaginar um aquário bem bonito. Ele é grande ou pequeno? Tem bastante água? A narração continuou e as crianças fazendo o que a história mandava. No final, todas participaram, ficando apenas uma na platéia. Quando terminou a professora perguntou:

- Ninguém vai bater palmas? Um falou: - Eu vou bater palmas para mim? E a professora: - Você bate palmas para os outros e eles batem para você. Todos bateram palmas.

Conclusão da história. O que aprendemos com essa história? Responderam:

- O peixinho desobedeceu e foi muito longe.

- Não pode desobedecer o papai e a mamãe ( e nem a professora).

Fer disse: - “A minha mãe disse não, mas a vó deixou e eu obedeci ela”.

O menino que foi o peixinho deu um beijo na professora e disse: - Eu gostei de ser dourado.

Depois a professora falou: - Vamos organizar a “arara” das roupas. Uma é só de homens e a outra de roupas de mulher. Tem que pendurar no lugar certo para achar depois.

- O Marquinho pendurou a roupa na de mulher. – Mentira. Aquela roupa não é só de homem.

A professora mandou todos sentarem no chão e formou a “roda da conversa”.

- Quem gostou de participar? E quem não gostou? Só o tubarão disse que não porque todos fugiram dele e ficou sozinho.

- Agora vamos para as carteiras e começar a fazer o desenho sobre o que cada um foi na história.

Uma menina do grupo dos amigos falou: tem muita gente. Não vai caber no papel. A professora respondeu: - Use a folha deitada que tem mais espaço. Outra menina disse: - Eu vou fazer pequeno para caber tudo.

- Pr’a fazer lição não precisa ficar falando. Se falar tem que ser bem baixo para não atrapalhar.

- Tia faz o rabo do peixe p’ra mim?

- Você tem que desenhar como quiser.

- Mas eu não sei fazer o rabo.

- Desenhe o que está na sua cabeça. O Daniel lembrou do barco e do pescador

- Ele desenhou porque ele é que foi o pescador.

À medida que as crianças foram terminando os desenhos a professora colava com durex na lousa para todos observarem os trabalhos.

- Tia não tem lápis dourado para fazer o peixinho.

- Não faz mal, pinta de amarelo.

- Amarelo não tem graça mas a Letícia tem lápis dourado.

- Se ela te emprestar você usa.

A professora cumprimentou as crianças pela organização das roupas na “arara” dizendo que ia contar para a diretora.

- Podem arrumar as coisas. Não esqueçam de pedir para a mamãe assinar o bilhete da formatura.

Todos participaram e gostaram muito da atividade.

A professora preparou ambiente Em sala de aula onde os alunos são estimulados a fazer uso de sua potencialidade criativa, a aula se torna mais divertida, prazerosa, estimulante e desafiadora. Preparar um ambiente de aprendizagem que seja percebido como importante e divertido é essencial para uma boa aprendizagem e para o desenvolvimento da criatividade; além disso, a professora deu ao aluno possibilidade de escolha, e pediu para mostrarem os trabalhos.

## **Professora 9**

Oração

Contagem dos alunos e identificação dos ausentes. Calendário e clima do dia.



Comemoração do “Dia do Folclore” a professora falou sobre o Folclore e contou a história do Saci. Distribuiu folhas mimeografadas com um saci para pintarem, especificando as cores que deveriam ser usadas. Ao ver que pintaram olhos verdes exclamou – “Não existe saci de olho claro”.

No final do dia a professora pintou o rosto das crianças de preto e a boca de vermelho, deu um gorro vermelho de papel crepon e um cachimbo e elas brincaram de andar num pé só, como o saci.

A professora fez a “roda da conversa” e as crianças contaram o que aconteceu no fim de semana. Amabile (1989; 1996) disse que se deve encorajar o aluno a compartilhar seus interesses, experiências, idéias e materiais em sala de aula, enfatizando a cooperação ao invés de competição.

Atividades de matemática e língua portuguesa. Letras e palavrinhas no caderno. A professora corrigiu: -“O **d** não tem barriga”. Uma criança perguntou:

- Ele tem bumbum. E se ele estiver virado p’ra trás? A professora riu muito e disse que se ele virar para trás vira outra letra.

Atividades de matemática:  $16 + 16 = 32$  Contagem dos números e correspondência com as quantidades. Pediu para as crianças contarem nos dedos.

Atividade de língua portuguesa: O DOCE PERGUNTOU AO DOCE QUAL ERA O DOCE MAIS DOCE O DOCE RESPONDEU AO DOCE QUE O DOCE MAIS DOCE ERA O DOCE DE BATATA DOCE

dddd DDDD Dd Dd Dd

A professora pediu que colocassem o número de vezes que apareceu a palavra DOCE.

No Dia do Soldado (25 de agosto), a professora, mandou as crianças pintarem a farda do soldado de verde e um aluno pintou de branco. À indagação da professora sobre porque ele tinha pintado de cor diferente da que ela mandou, a criança respondeu: \_ “Meu tio é soldado da aeronáutica e a farda dele não é verde, é branca”. De acordo com o RCNEI 9MEC, 1998b) e com Hickey (1999) as únicas cores que a professora deve estipular, porque são obrigatórias e não podem mudar, são as da bandeira.

Canto de despedida e preparação do material para a saída.

Essa professora demonstrou ter bom relacionamento com os alunos e uso de humor, mas cerceou a criatividade do aluno quando estipulou a cor que deveria usar.