

**Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação**

TESE DE DOUTORADO

CRIATIVIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL

**AUTORA: ANA CRISTINA FAGUNDES SCHIRMER
ORIENTADOR: PROF. DR. VALÉRIO JOSÉ ARANTES**

2001

**Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação**

**TESE DE DOUTORADO
*CRIATIVIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL***

AUTORA: ANA CRISTINA FAGUNDES SCHIRMER

ORIENTADOR: PROF. DR. VALÉRIO JOSÉ ARANTES

Este exemplar corresponde à redação da versão final da Tese de Doutorado defendida por Ana Cristina Fagundes Schirmer e aprovada pela Comissão julgadora.

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

Comissão Julgadora:

2001

© by Ana Cristina Fagundes Schirmer, 2001.

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecária: Rosemary Passos - CRB-8ª/5751

<p>Schirmer, Ana Cristina Fagundes. Sch35e Educação infantil e criatividade / Ana Cristina Fagundes Schirmer. – Campinas, SP: [s.n.], 2001.</p> <p>Orientador : Valério José Arantes. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Educação de crianças. 2. Criatividade. 3. Professores - Formação. I. Arantes, Valério José. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p>01-0164-BFE</p>
--

RESUMO

Esta pesquisa investiga a criatividade na educação infantil, tendo como objeto de estudo a ação do professor enquanto agente que favorece a participação de alunos em processos criativos, partindo da retrospectiva histórica dos estudos de criatividade na filosofia e aprofundando-se nas contribuições da psicologia, com ênfase nas publicações brasileiras. A metodologia é de cunho qualitativo e os dados são tratados pela análise de conteúdo, visando entender a mensagem contida nas respostas das professoras ao questionário, que investiga o conceito, os modos de trabalhar e os fatores que impedem a criatividade em sala de aula. Os resultados evidenciam que as professoras, embora enfrentem a falta de recursos e de apoio técnico, conhecem o conceito e têm modos de atuação compatíveis com o cenário atual. Recomenda-se a revisão dos currículos dos cursos de formação em educação infantil e investimentos em formação continuada dos profissionais em serviço.

ABSTRACT

This research investigates creativity in children's education. The main subject of study is the teacher's role as an agent supporting the students' participation in creative processes. The investigation considers a historic overview of creativity studies in philosophy with particular attention to psychology contributions, emphasizing Brazilian publications. The methodology is qualitative and the data is processed through content analysis in an effort to fully understand the answers given by teachers to a questionnaire that investigated concepts, working methods and any other factors that prevent creativity in the classroom. The results clearly show that teachers know the concepts and work with methods compatible with the current environment despite the lack of resources and technical support. Revision of children's education courses' curriculum and investments in the children education professionals' continuous education is recommended.

O apoio desinteressado de algumas pessoas foi essencial para que este trabalho frutificasse, tornando-se uma realidade. A elas, os meus mais sinceros agradecimentos.

Alejandro Caballero
Alenir Pereira de Melo
Benícia de Souza Pinheiro
Carlos Alberto Vidal França
Irmãs Missionárias de Jesus Crucificado – Três Lagoas, MS
Izabel Cristina Ferreira
Lucrécia Stringhetta Mello
Mara Silvia Araújo
Marlene Durigan
Miriam Darlete Seade Guerra
Nadir Aparecida Camacho
Roseli Martins
Rozemeire dos Santos Marques Moreira
Selma de Cássia Martinelli
Terezinha Bazé de Lima
Valério José Arantes
Zélia Lopes da Silva

Este trabalho é dedicado a Ana Carolina, minha filha;
A Eduardo, meu companheiro de jornada, e
A Romeu e Elida, meus pais, eternos estudantes da vida;

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	7
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	7
CRIATIVIDADE.....	7
CRIATIVIDADE E PSICOLOGIA	15
OS ESTUDOS SOBRE CRIATIVIDADE NO BRASIL	34
CAPÍTULO II.....	42
EDUCAÇÃO INFANTIL: contextualização histórica e diretrizes na educação brasileira	42
ORIGENS HISTÓRICAS	43
EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	47
EDUCAÇÃO INFANTIL NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL.....	54
EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE TRÊS LAGOAS – MS.....	56
CAPÍTULO III.....	64
O PERCURSO METODOLÓGICO.....	64
POPULAÇÃO PESQUISADA - AMOSTRA	68
ANÁLISE DOS DADOS	69
CAPÍTULO IV	72
ARTICULAÇÃO ENTRE AS REPRESENTAÇÕES DE CRIATIVIDADE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REME - TRÊS LAGOAS - MS.....	72
1 CATEGORIZAÇÃO DOS PRINCÍPIOS	73
2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS	73
<i>Unidades de registro</i>	73
<i>Unidades de contexto</i>	79
<i>Síntese das unidades de registro, por unidades de contexto</i>	82
3 INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
BIBLIOGRAFIA.....	108
ANEXOS	118

O ato criador transcende as ciências experimentais. Seria ridículo pretender encontrar experimentalmente o ato criador como diferente da criatura, como ridículas são outras tantas afirmações que pretendem negar as realidades metafísicas pelo fato de não as poderem localizar com telescópios, bisturis. etc. Para não levar longe demais esta questão basta perguntar: qual pessoa dedicada à ciência que poderia negar, mesmo com seriedade, a realidade do ato livre e tudo o que dele decorre, mesmo que este seja irreduzível às ciências ditas experimentais ou fenomenológicas?

Sem o ato criador, toda a realidade cientificamente interpretada continua uma incógnita carente de explicação última plausível.

Embora o ato criador, por ser divino, encerre muito de misterioso para a inteligência humana, esta, ainda assim, é capaz de descortinar nele a razão suficiente do todo existencial contingente.

Alejandro Caballero

INTRODUÇÃO

A criança convive continuamente, em seu processo educacional, com dois universos: a família e a escola. No universo familiar, vive as experiências pessoais de seu grupo próximo de convivência, não cabendo, em primeira análise, nenhuma interferência do processo educacional formal, ou seja, da escola, que, embora também deva observar as experiências pessoais e coletivas do indivíduo, geralmente não interfere nele.

No universo escolar, é fundamental o exercício da criatividade, como elemento de propulsão no processo educativo. A ação do educador, de uma maneira geral, mas especialmente do educador ligado à educação infantil¹, deve ser balizada por experiências criativas. As experiências estimuladoras da criatividade pressupõem o desenvolvimento das relações e das descobertas pessoais, uma vez que a criatividade existe na relação do indivíduo e seu meio. As atitudes criativas levam à autoconfiança, pelo estímulo ao desenvolvimento de aptidões e conhecimento das características e limitações pessoais.

Para que o ser humano - aqui considerado como dotado naturalmente de potencial criador mas com necessidade de incentivos adequados para o seu desenvolvimento - tenha atitudes criadoras, é necessário que o processo seja iniciado na infância: a formação integral do educando estará incompleta sem sua expressão criadora; então, é necessário que a escola esteja preparada para tal.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) determinam que a Arte seja uma área curricular tão importante como outros conhecimentos no processo ensino e aprendizagem, e propõem sua articulação às demais áreas, uma vez que favorece a expressão criadora do aluno e permite a ele relacionar-se criativa e significativamente com seu meio, o que o auxiliará no relacionamento com as demais disciplinas curriculares e na vida em sociedade.

Seguindo a tendência atual da educação (construtivista/interacionista) e tendo como

¹ Quando a pesquisa foi iniciada, a designação que se aplicava a “educação infantil” (LDB 9394/96) era “educação pré-escolar” (LDB 5692/71), razão pela qual coexistirão no texto as duas expressões.

referencial a criança de 0 a 6 anos, deve-se trabalhar a criatividade nesse período tão importante do desenvolvimento humano. Essa mesma tendência privilegia a construção natural da criança, quando preconiza que a individualidade, a vivência e o potencial de cada educando não podem deixar de ser considerados. A utilização do lúdico na educação é uma apropriação de algo natural, inerente à criança.

A escola não pode constituir-se em obstáculo ao processo natural de desenvolvimento da criança. Ela deve ter relações com o mundo dos educandos e será mantendo o avanço conceitual relacionado com o caráter funcional do processo educativo que passará a ser vista como condição facilitadora de inserção do indivíduo nesse mundo, ou seja, condição para o exercício pleno da cidadania.

A criatividade é utilizada nas mais diversas áreas profissionais e, na educação infantil, consiste na forma natural, agradável e lúdica, além de pessoal, que possibilitará ao educador o entrosamento com a criança e a plena participação em seu processo educacional. A criança, por sua vez, terá seu potencial otimizado, sendo motivada para futuras ações, sempre de forma agradável, propiciando aquisições que só lhe farão bem.

O sentido básico da criatividade na educação infantil é o de atividade mediadora e não atividade fim. A criatividade não é, em si mesma, um conteúdo específico, mas um meio de se trabalharem os conteúdos específicos. Para que isso ocorra, é imprescindível a existência do educador, que, interagindo com as crianças, planeja e propicia a ação educativa, com a utilização da criatividade, sua e de seus alunos.

A educação infantil, enquanto processo educativo formal, tem tomado maior impulso nos últimos anos. Se no passado sequer era prevista na rede oficial, hoje já ocupa lugar de destaque, chamando a atenção de diversos educadores de renome mundial, incluindo-se brasileiros, que têm feito surgirem outros estudiosos interessados no assunto.

Na experiência de vários anos como participante do Projeto de Pesquisa “A produção do conhecimento gerado a partir de uma ação interdisciplinar” e orientadora de Iniciação Científica na UFMS, em projetos ligados à educação infantil, com atuação junto à Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas, MS, REME, chamou a atenção o fato de que a criatividade não era tema ou modo de trabalhar relevante na pauta de interesse para estudos e reflexões ou mesmo para ação. Observou-se que, quando inquiridas, as profissionais argumentavam cuidar desse aspecto, até porque ele havia sido tratado na assessoria

recebida pela própria REME e/ou universidade. Verificou-se, também, que o próprio cuidado em seguir a assessoria era motivo de cercear a criança. Em alguns casos, constatou-se que as crianças, mesmo contra sua vontade, “deveriam” utilizar massa de modelar ou outro material, escolhido pela professora, porque isso era “bom para sua criatividade”.

As observações realizadas na prática e na participação cotidiana do universo pesquisado até então conduziam ao interesse por estudar o assunto mais detalhadamente, voltando à experiência original.

Na educação infantil, a utilização de materiais próprios à arte é comum e adequada, porém uma grande quantidade de materiais ditos pedagógicos ou educativos não garante experiências criativas, pois eles devem estar relacionados à etapa evolutiva em que o educando esteja. Os materiais, brinquedos e jogos educativos são aqueles que motivam a criança a manipulá-los, a completá-los e/ou inventá-los. Um aspecto que deverá ser considerado é a oportunidade de experiências que explorem o contexto da criança, impulsionando-a a resolver problemas e a agir em determinadas situações, com a utilização de meios e recursos apropriados.

Outro fator inibidor da utilização da criatividade infantil constatado junto à REME foi um certo desconhecimento sobre o assunto, uma vez que a rotatividade das professoras era muito grande: aquelas que, em um ano, recebiam assessoria, no ano seguinte estavam com aulas no ensino fundamental, ficando a educação infantil com as professoras recém contratadas, que não podiam escolher turmas. Em outros casos, valia a regra do “sempre foi assim”, não havendo o desejo de mudar; não existia a obrigação, por parte das professoras, em aceitar as idéias que lhes eram oferecidas. Para algumas, era mais fácil, para o seu trabalho, seguir uma rotina estabelecida, que não exigia um planejamento mais elaborado e diferente.

Por um motivo ou por outro, a capacidade criadora dos alunos não era observada nas questões curriculares, gerando inquietação, visto que a motivação constitui um componente vital da criatividade, que não pode ser desconsiderado na análise da produção criativa. A motivação, seja individual ou social, é um fator muito importante no comportamento humano e condição para o desencadeamento de ações. Além disso, a

natureza criativa é elaborada no contexto cultural, no interior do qual se situa a escola; a criatividade é a potencialidade; a criação, sua realização.

Sendo então a escola o “locus” onde a criatividade pode aflorar e desenvolver-se, por que não direcionar este estudo ao professor, que é o mediador do processo de desenvolvimento da criatividade do educando, mais especificamente da criança em idade de educação infantil?

Diante deste quadro, estudar a criatividade infantil com o professor e durante a sua prática pedagógica em sala de aula foi a idéia que originou esta pesquisa, cujo objetivo foi investigar a concepção que o professor tem de criatividade, a importância que ele atribui a ela no processo de desenvolvimento cognitivo da criança, bem como seu preparo para promover o desenvolvimento da criatividade junto às crianças.

Um trabalho desta natureza justifica-se pelo número reduzido de estudos que tomam como objeto o papel do professor de educação infantil no desenvolvimento do potencial criador de seus alunos, pelo fato de levantar questões relativas à formação desse profissional e, em especial, pelos toques de originalidade que o perpassam, a escolha do objeto de pesquisa ou dos sujeitos pesquisados, seja nos resultados a que a metodologia escolhida permitiu chegarmos no tratamento dos dados.

Para melhor sedimentar esta pesquisa, foi realizado um levantamento da produção teórica, especialmente do referencial conceitual, tomando como ponto de apoio a psicologia, especialmente a educacional, trazendo elementos que possam facilitar esse processo. Foram levantados também estudos e pesquisas já produzidas, enfatizando-se os realizados no Brasil. O corpo da pesquisa caracteriza-se pela análise de depoimentos, colhidos por meio de questionários, das professoras de educação infantil que trabalham com a faixa etária de 4 a 6 anos.

Trata-se de um estudo de cunho qualitativo, uma vez que, durante o período de desenvolvimento da pesquisa, existia a familiaridade com o cotidiano pesquisado e a interação com os sujeitos. Tal familiaridade foi facultada pelo fato de que o Departamento de Educação (DED) oferece curso de formação de professores de educação infantil, ao mesmo tempo em que desenvolve projetos de pesquisa e extensão, abrangendo a educação continuada dos professores que atuam na REME.

A pesquisa foi conduzida no sentido de detectar as dificuldades de ordem teórica e

as dúvidas sobre o conceito de criatividade que pudessem comprometer o processo de planejamento e a metodologia a ser aplicada em sala de aula pelos sujeitos da pesquisa, a saber, professoras da REME - Três Lagoas - MS.

As professoras responderam a questões destinadas a levantar conceitos sobre criatividade e as ações desencadeadas para a abordagem desse tópico na educação infantil. Pela análise dos dados coletados, constatou-se que a principal dificuldade apontada reside no fato de a metodologia não ser rígida e, ao mesmo tempo, ser planejada, sistematizada, o que, embora a princípio pareça ser fácil, exige estudo e planejamento, envolvendo tempo e trabalho. Constatou-se a falta de preparo para trabalhar satisfatoriamente a criatividade do aluno dentro dos estágios de desenvolvimento infantil e a existência de representações diferentes sobre o conceito de criatividade ou sobre a metodologia adequada. Foi apresentada também a preocupação com a supervisão escolar, que nem sempre aceita a maneira individual de trabalho.

Importa esclarecer que a pesquisa não se propôs o questionamento de conceitos de criatividade, ou a análise do discurso dos sujeitos pesquisados, mas apresenta recortes de concepções (representações) que permeiam o discurso escolar acerca de um tema cuja profundidade e cujas nuances escapam às limitações de um trabalho desta natureza que se aventura pelo fluido e cambiante universo da palavra do outro, campo ainda inexplorado nos estudos sobre criatividade.

O primeiro capítulo discute o conceito de criatividade e estende-se aos sentidos que o termo assume em duas diferentes áreas de conhecimento: alguns aspectos da filosofia e a psicologia aplicada à educação, destacando as pesquisas sobre o assunto desenvolvidas no Brasil. Questionando as concepções de senso comum, o capítulo focaliza as relações entre o lúdico, o prazer e a criatividade e a postura que o educador deve assumir diante dos comportamentos criativos das crianças.

Baseado na cronologia proposta por Luzuriaga, o segundo capítulo contém uma retrospectiva das fases por que passou a educação infantil na história da humanidade, evidenciando relações entre as pressões sociais e ideológicas e os objetivos das transformações operadas nesse campo. Produzindo, também, uma divisão espacial, o capítulo apresenta considerações acerca da educação infantil no Brasil, destacando a evolução de sua natureza - de assistencialista, compensatória e preparatória a

desenvolvimentista -; em Mato Grosso do Sul - os programas desenvolvidos -; e em Três Lagoas - seu surgimento e adequação à nova LBD, cuja trajetória foi construída, nesta pesquisa, com base na história oral e em documentos oficiais.

O terceiro capítulo contém um relato destinado a construir o percurso metodológico empreendido pela pesquisadora. Principia pela gênese do trabalho, caracterizada por sua natureza interdisciplinar e por um longo percurso investigativo, para, em seguida, descrever os procedimentos e técnicas utilizados na pesquisa de campo, com ênfase na proposta de Análise de Conteúdo de L. Bardin, culminando na análise categorial dos dados.

A articulação entre as representações do conceito de criatividade e a prática pedagógica dos entrevistados é a tônica do quarto capítulo, que contém a discussão dos resultados da pesquisa.

Ao final, são apresentadas as conclusões, englobando algumas recomendações e, em anexo, estão dados estatísticos oficiais da REME, os depoimentos das professoras participantes da pesquisa e o documento "Diretrizes Curriculares para Educação Infantil no Município de Três Lagoas - MS", quando apresenta o currículo trabalhado.

Importa acrescentar que o processo criativo é dinâmico, promove mudanças e pode ser influenciado por variáveis de diferentes ordens – cognitivas, emocionais, histórico-sociais, culturais – porém mais do que o conhecimento de regras e métodos pedagógicos, parece ser a percepção da idéia de trabalhar a criatividade o ponto chave na execução da tarefa de tornar a escola moderna, ágil e eficiente.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Criatividade não se limita às artes, mas alcança todas as ciências.

Maria Helena Novaes

Criatividade

A iniciativa para a realização dessa pesquisa inspirou-se no pensamento de NOVAES (1971), que afirma estar a criatividade inserida em todas as ciências, pois, diante do universo cultural extremamente rico e complexo construído no final do século XX e que se estende ao início deste novo milênio, torna-se difícil a compreensão completa de todas as suas nuances. Os desafios são muitos, e o modo como o indivíduo vem resolvendo a sua problemática existencial, quer de forma coletiva e organizada, quer individualmente, por sua própria determinação, tem-nos mostrado várias concepções sobre as dificuldades, existindo diversas soluções, que geram não apenas maior complexidade como também maior fragmentação na compreensão da realidade.

A existência de um grande leque de áreas de conhecimento e de teorias no interior desse conjunto pode gerar um conhecimento fragmentado, com uma visão da parte, dissociada tanto do todo quanto das partes desse mesmo todo. No caso da criatividade, objeto deste estudo, tem sido estudada desde que as teorias psicológicas ressaltaram sua importância; porém, até hoje, seu conceito assume diferentes significações, conforme a orientação teórica daquele que opera com o conceito, ou conforme a representação que dele

fazem aqueles que o utilizam. Não que os estudiosos não saibam defini-la, mas encontrar uma definição objetiva e aceita por todos é tarefa quase impossível, pois as concepções existentes passam por princípios e critérios distintos, transitando entre “talento”, “dom”, “habilidade”, “capacidade”, “capacidade mental”, “mecanismo cognitivo”, entre outros.

Existe ainda a questão sobre seu caráter, ou seja, se é adquirida ou própria do indivíduo, além do fato de alguns autores conceberem a criatividade como uma dupla lateralidade: uma parte própria e uma parte adquirida.

Quanto ao direcionamento filosófico, é observado que nos estudos psicanalíticos está presente o mecanicismo, enquanto nos comportamentalistas a marca é o positivismo. Nos estudos atuais, predominam o existencialismo e a fenomenologia.

No mecanicismo filosófico, todos os fenômenos naturais podem ser reduzidos a um sistema de determinações mecânicas: o mecanicismo pode ser entendido como a metáfora de uma máquina. Sua estrutura obedece a sistemas rígidos e interdependentes, relativos às suas próprias especificidades. Assim, o mecanicismo busca explicar a realidade por meio de interações de ordem causal e material, como explica ALQUIÉ et al. (1987: 59):

O mecanicismo é uma filosofia da natureza segundo a qual o universo e qualquer fenômeno que nele se produza podem e devem explicar-se de acordo com as leis dos movimentos materiais... o mecanicismo é uma reforma fundamental do entendimento, mercê da qual o mundo se acha percebido e conhecido de maneira diferente.

Considerando esses pressupostos, a psicanálise trata a natureza humana numa abordagem mecanicista, quando considera que o mundo do inconsciente encerra a potência do indivíduo e esta se tornará real durante o seu desenvolvimento, sendo tratado dentro de enunciados existentes em sua teoria.

O behaviorismo está relacionado ao positivismo, pois este preconiza que toda a atividade filosófica e científica deve efetuar-se somente no quadro da análise dos fatos verificados pela experiência. Está ligado à formulação de leis que se configuram em observação dos fenômenos, abrindo mão do conhecimento apriorístico; estabelece a relação entre a tradição empirista e o formalismo da lógica matemática, sendo o seu objeto de estudo a análise da relação entre fatos objetivos e a linguagem que busca considerá-los.

Em seu estudo sobre a vida e a obra de Auguste Comte, GIANNOTTI (2000: 9-10) evidencia que:

O estado positivo caracteriza-se, segundo Comte, pela subordinação da imaginação e da argumentação à observação. Cada proposição enunciada de maneira positiva deve corresponder a um fato, seja particular, seja universal. Isso não significa, porém, que Comte defenda um empirismo puro, ou seja, a redução de todo conhecimento à apreensão exclusiva de fatos isolados. A visão positiva dos fatos abandona a consideração das causas dos fenômenos (procedimento teológico ou metafísico) e torna-se pesquisa de suas leis, entendidas como relações constantes entre fenômenos observáveis.

O existencialismo, que, embora se tenha iniciado na segunda metade do século XIX, somente foi organizado sistematicamente no século XX, preconizava que o indivíduo deveria ser conduzido à plenitude de seu existir, ou seja, à existência. A existência realiza-se mediante a decisão livre, na qual o homem apreende a si mesmo.

Essa questão é levantada e ao mesmo tempo respondida por BEAUFRET (1976: 59), quando afirma:

Mas então, que quer dizer *existir*? Existir é o que diferencia o homem, por um lado, de todos os outros seres deste mundo, e por outro lado de Deus que deles é o começo e o fim. Entretanto, não é do mesmo modo que, pela existência, o homem se diferencia de Deus.

Prossegue ainda o autor:

Diferencia-se das outras coisas e particularmente dos animais, aos quais contudo mais se assemelha, pelo fato de que as coisas e os animais são sobretudo os representantes de uma espécie, ao passo que no homem dá-se o inverso. O homem distingue-se das outras espécies não somente pelas superioridades habitualmente mencionadas, mas pela superioridade de natureza que o indivíduo, o singular, possui sobre a espécie.

Desta forma, o homem será criativo em sua singularidade, na procura de sua existência, em uma busca pessoal e livre.

A fenomenologia, corrente do pensamento filosófico, é o estudo das essências – a essência da percepção, a essência da consciência, a essência do objeto... A fenomenologia é uma filosofia que coloca em “suspensão” as afirmações da atitude natural para compreendê-las. Afirma Merleau-Ponty (1994: 5):

O **descrever** e não o **explicar**, nem o **analisar**, primeira conotação que Husserl dava à fenomenologia de uma ‘psicologia descritiva’, ou de retornar às ‘coisas mesmas’ foi primeiramente o desmentido da ciência... Tudo o que sei do mundo, mesmo devido à ciência, o sei a partir de minha visão pessoal ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência nada significariam. Todo universo da ciência é construído sobre o mundo vivido e, se quisermos pensar na própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, convém despertarmos primeiramente esta experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda.

A idéia fundamental da fenomenologia é a noção de intencionalidade. Esta intencionalidade é a da consciência que sempre está dirigida a um objeto que se quer conhecer. Isto tende a ratificar o princípio de que não existe objeto sem sujeito. O objeto só é objeto quando intencionalmente apreendido pela consciência humana.

A intencionalidade da consciência é fundamental: é o fato de a nossa consciência estar sempre concentrada em alguma coisa fora de si mesma que nos permite avaliar a experiência. O intelecto não cria realidade, mas interage com ela. Quanto menor for o número de idéias preconcebidas presentes na mente, mais rica a experiência. (ROHMANN, 2000: 162)

Enquanto corrente do pensamento, a fenomenologia influenciou significativamente a pesquisa e, em particular, a pesquisa nas ciências humanas e sociais, ao questionar os conhecimentos do positivismo, elevando a importância do sujeito no processo da construção do conhecimento. Por meio de estudos da sala de aula, do cotidiano, esta corrente de pensamento permitiu a discussão dos procedimentos considerados como naturais, óbvios.

Os estudos de NOVAES (1971), tomados como referência em grande parte desta pesquisa, sedimentam-se na experiência vivida pela autora no cotidiano escolar e sobre o qual busca interpretar o processo criativo tal qual preconiza a corrente fenomenológica.

Depreendemos de seus estudos quatro categorias sobre a conceituação de criatividade: as que se referem à pessoa que cria, as que se referem ao processo criador, as que se referem ao produto criado e as que se referem ao ambiente e suas influências.

Podemos enquadrar as diversas definições existentes em quatro categorias, as que dizem respeito: à pessoa que cria, enfatizando os aspectos de temperamento, traço, valores, atitudes emocionais; ao processo criador, destacando pensamento criativo, motivações, percepção; ao produto criado, analisando invenções, obras artísticas ou inovações científicas; e às influências ambientais, condicionamentos educativos, sociais e culturais. (NOVAES, 1971: 17)

Concordamos com NOVAES quando afirma que criatividade é:

função da relação transacional entre o indivíduo e o meio no qual vive. A dimensão criadora é inerente ao próprio processo evolutivo, uma vez que leva o indivíduo a fazer novas associações para integrar objetos e idéias e a saber manipular, de forma criativa, para ativar sua mente e descobrir novas potencialidades mentais. (idem: 8-9)

Dessa forma, tomamos como referência a definição de NOVAES (1971), uma das precursoras dos estudos sobre o tema no Brasil, que pesquisou e desenvolveu estudos, aplicando-os primeiramente, em suas tarefas na Escolinha de Arte do Brasil e, posteriormente, em seu trabalho com alunos da escola formal.

Sem dúvida, o meio influencia a criatividade na educação infantil, podendo auxiliá-la ou bloqueá-la. Um meio que iniba a ação natural, sem estímulos ou motivação, não cria oportunidades para novas experiências, dificultando o desenvolvimento do potencial criativo da criança. A escola deve oferecer estímulos sem pressionar o educando, de modo a não bloqueá-lo, porém é importante que ofereça condições favoráveis:

É preciso criar necessidades para o pensamento criativo, prever os seus períodos de ativação e de incubação, propiciar fontes geradoras de novas idéias, encorajar o pensar até o fim, desenvolver a crítica construtiva e a aquisição do conhecimento em diversos campos. (id.: 75)

No campo educacional, a criatividade emerge de forma comum, relacionada com a produção do conhecimento e os processos que evoluem com o seu desenvolvimento, estando, assim, sempre relacionada também a outras áreas.

Deve ser uma das tarefas da escola criar as necessidades que levarão o aluno a desejar ir além do que lhe está sendo oferecido; a criação parte do existente, mas pode avançar quando lhe é facultada oportunidade para tal.

Embora o comportamentalismo e a fenomenologia detenham concepções diferentes sobre o homem e a educação, advindas dos pressupostos teóricos de que essas correntes se originam - para o primeiro, a realidade é objetivável (passível de se tornar objeto, portanto, observável); para a segunda, fenomênica (busca compreender o que está diante de si, desveladora) -, encontramos a influência de ambas nas ações pedagógicas de nossas escolas. É importante observar a concepção adotada, porque dela irá resultar o processo educativo e, conseqüentemente, os atos criativos, importantes para este estudo.

Para facilitar o entendimento dos pressupostos teóricos que sedimentam esta pesquisa, fez-se necessário revisitar os autores clássicos, estudiosos destas duas linhas de pensamento no que diz respeito à criatividade, recorrendo ainda a estudiosos deste tema no Brasil, evitando defender uma determinada posição (o que já foi realizado com eficiência por cada autor).

A psicologia tem apresentado contribuições teóricas significativas na área da criatividade, auxiliando na compreensão de seu processo. Sua utilização justifica-se porque a psicologia do desenvolvimento fundamenta a ação educacional com a criança, na educação infantil: o processo educativo deve seguir o processo evolutivo, partindo de conhecimentos básicos do desenvolvimento psicológico do educando.

Para fim de análises, conclusões e recomendações, serão utilizados os aportes teóricos de Maria Helena Novaes que possui uma leitura compreensiva de base fenomenológica do educando, entendendo que o mesmo percebe a realidade por meio de experiências e a ela atribui sentido.

A criatividade estará sempre presente no desenvolvimento humano, pois o indivíduo necessita, em sua interação com o meio em que vive, agir. A criança tem o potencial criativo e o demonstrará ao longo de sua existência.

A ciência não avança com a repetição, mas com a criação. A crítica construtiva deixa lugar para novidades, mas a crítica demolidora não põe nada no lugar, deixando apenas um vazio, sem perspectivas de preenchimento.

Criatividade, do ponto de vista etimológico, deriva de criar, que significa dar existência, gerar, formar, estabelecendo relações até então inexistentes, visando a algo. Um conhecimento ou uma ação é produto de algo anterior. A criatividade é idéia, uma postura, que, ao ser executada, se transformará em ação. Esta ação estará calcada em algo já existente, uma vez que o novo nunca é novo em tudo, partindo do contexto vivido, seja ele grande ou não, conhecido do autor da novidade, ou não. O novo é novo quando transformador e apropriado para a ocasião.

Após a segunda Guerra Mundial o existencialismo constituiu-se numa corrente importante do pensamento francês. É uma doutrina que enfatiza o vivido humano mais que o ser, afirmando a identidade da existência e da essência, ou sua perfeita complementaridade.

Embora o existencialismo e a fenomenologia tenham um começo comum, no século XX seguem rumos diferentes. FORGHIERI (1984: 15) explica a fenomenologia como uma maneira de trabalhar, quando afirma que “a fenomenologia não é um conjunto de ensinamentos, mas um método que pretende chegar ao fenômeno por visão categorial, para captar sua essência”.

A percepção categorial é imediata e própria da vida cotidiana, quando assimila a realidade, transformando-a em grupos associativos, sendo, assim, propícia às ciências do homem. A fenomenologia é utilizada pelas ciências que se ocupam do homem, especialmente a psicologia. É por isso que à psicologia interessa, particularmente a percepção categorial ou a maneira peculiar que a pessoa tem de ser-no-mundo, ou de captar os objetos, as pessoas e as situações.

Quanto aos fatos, que na verdade correspondem à realidade do indivíduo, merecem uma interpretação da vida cotidiana, que, de certa forma, DEMO (2001) aponta como sendo a hermenêutica da vida cotidiana, que tem, como referencial metodológico de profundidade, a análise sócio-histórica, a análise formal ou discursiva e a interpretação e reinterpretação. A operacionalização da análise sócio-histórica contempla: situações espaço-temporais; campos de interação; instituições sociais; estrutura social e meios técnicos de transmissão. Por sua vez, a operacionalização da análise formal ou discursiva evidencia as análises: semiótica; da conservação; sintática; narrativa; e argumentativa.

O existencialismo é, particularmente, um modo de humanismo, uma vez que seu fundamento, de certa forma, está na existência que precede a essência; aquela (a existência) é própria apenas no gênero humano; esta funda-se na individualidade e na relação que esta possui com o coletivo da espécie humana, conforme nos diz BEAUFRET (1976: 60):

[o homem] Diferencia-se das outras coisas e particularmente dos animais, aos quais tudo mais se assemelha, pelo fato de que as coisas e os animais são sobretudo os representantes de uma espécie, ao passo que no homem dá-se o inverso.

O existencialismo refuta o mecanicismo ao deixar como opção, ante a angústia da existência humana, a possibilidade de a ela reagir com a liberdade de seus atos; e uma opção para o uso dessa liberdade é o ato criativo.

No mesmo sentido e conforme anteriormente citado, para NOVAES (1971) a

criatividade é fruto da relação entre o indivíduo e seu próprio meio, sendo inerente ao desenvolvimento humano, que leva a manipulações criativas das novas associações que integram objetos e idéias existentes.

Ainda FORGHIERI (idem: 16) comenta ser a existência instável, pois o homem não está terminado, mas em desenvolvimento no decorrer de sua vida. Sofrendo as influências do meio externo em si mesmo e tendo que agir com tomadas de decisões, muitas vezes é obrigado a assumir uma postura, deixando outras possibilidades de lado:

Ele é livre para escolher entre as muitas possibilidades, mas a sua escolha é vivenciada com inquietação, pois a materialidade de seu existir não lhe permite escolher tudo - cada escolha implica a renúncia de muitas possibilidades.

A criança relaciona-se com seu passado diferentemente do adulto, utilizando seus sentidos no processo de lembrança. Ela vivencia a força e a vulnerabilidade do conhecimento, seja ele bem ou mal interpretado. KOHAN & KENNEDY (1999: 11-12) explica como a filosofia pode participar da vida das crianças quando afirma:

Queremos oferecer à infância, aquilo que a filosofia tem dado a diferentes construções sociais como a ciência, a religião. A arte, o direito, o esporte, a mente, a linguagem, qual seja: a possibilidade de colocar e pensar algumas perguntas em relação a seu fundamento e sentido, aos valores que afirma, às práticas que promove e aos saberes que ajuda a criar e disseminar.

A preocupação inicial de NOVAES foi com a expressão criativa de crianças nas artes, enquanto professora em uma escola especializada. Sem dúvida, busca na filosofia, aportes teóricos que possibilitam o alcance de suas idéias às crianças.

Muitas vezes a criança é corrigida ao perguntar insistentemente. Suas perguntas devem ser observadas e trabalhadas não somente como falta de conhecimento, mas também como parte de sua criação conceitual, seja de conceitos puros, seja de conceitos vivenciais, que a levarão ao seu devir histórico. A existência da criança é transformada a cada dia e a escola, que deve estar presente na vida das crianças, não pode deixar de lado a observância desta.

Sobre a importância do ato criador na sociedade contemporânea, DE MASI (2000) estabelece o termo “sociedade criativa” para definir o modelo atual de produção; nele, o trabalho intelectual e a pesquisa científica, além das artes e do marketing, predominam

sobre a produção de bens. Esta é secundária à primeira, sendo deslocada para novos centros de produção no Terceiro Mundo. O grande patrimônio passa a ser o intelectual, oriundo do ato criativo (patentes, softwares, produção acadêmica etc.).

Ao professor é importante o embasamento filosófico porque é a partir desse referencial que ele poderá oferecer aos seus alunos a oportunidade ou mesmo a liberdade de criar, acreditando os dois no potencial criador de ambos.

Criatividade e psicologia

Wilhelm Wundt (1832-1920) foi a figura central do período em que a Psicologia adquiriu conceitos próprios e nível de autonomia. Wundt ignorou as antigas definições de psicologia, que a concebiam como ciência da mente ou alma e passou a usar a definição de ciência da consciência, tendo como objeto de estudo a experiência imediata. Para ele, a psicologia era pré-requisito para as disciplinas culturais, como filosofia, história e sociologia.

Os métodos utilizados pela psicologia de Wundt são a experimentação e a observação. O método experimental é adequado à investigação da sensação e da associação, sendo a observação indicada para a investigação dos fenômenos sociais e de personalidade.

De acordo com Wundt, todos os elementos são oriundos de análise e abstrações cuidadosas e passíveis de classificação entre sentimento e sensação; as sensações possuem qualidade e intensidade e os sentimentos acompanham as sensações e seus compostos. A consciência é uma combinação de compostos e um dos processos mais importantes da consciência é a atenção. A associação é combinação de elementos e a assimilação é a percepção de elementos que não estão na consciência. Com conceitos como esses, Wundt organizou seu laboratório, que marcou o estudo do desenvolvimento mental, dividido em desenvolvimento dos processos psicológicos no indivíduo e desenvolvimento cultural dos grupos.

A questão consciência-corpo, trabalhada como psicofísica por Wundt, está sujeita à mente e à física, sendo a causalidade psíquica o fator determinante de uma síntese criadora, como explica o historiador WERTHEIMER (1977: 87):

Embora os conteúdos mentais se componham de elementos, a atividade mental culmina numa síntese criadora. A mente atua sobre os elementos mentais, produzindo combinações criadoras e unificadoras; o resultado da síntese criadora difere dos elementos que a compõem.

A nova psicologia alemã era experimental, de elementos e associacionista; o método principal era introspectivo, embora outras técnicas também estivessem sendo desenvolvidas. Relacionava-se com a fisiologia, concentrando-se particularmente nos processos receptivos, onde o materialismo científico estava presente e a quantificação tinha um fim em si mesma.

A psicologia foi marcada pelos estudos de Wundt e os novos estudos sofreram sua influência. A partir dele, novos rumos surgiram, chegando às Américas, que, até então, tratava a psicologia como modelo filosófico e moralista. Muitas foram as mudanças ocorridas, determinando o que temos hoje em psicologia. A psicologia educacional também é parte dessa história, muito embora tenha seguido e adquirido o caráter social.

Praticamente todas as universidades tiveram seus laboratórios de psicologia e textos foram escritos e traduzidos, tornando a disciplina destacada entre os pesquisadores e estudiosos.

A psicologia do século XX foi resultado direto das tendências iniciadas com e a partir de Wundt, com as cinco escolas (estruturalismo, funcionalismo, behaviorismo, gestalt e psicanálise), cada uma das quais apresentou uma definição, métodos e objetivos para a psicologia. O estruturalismo buscava descobrir o conteúdo da mente, estudando-a por introspecção. O funcionalismo procurava a utilidade das atividades mentais; o behaviorismo estudava o comportamento das pessoas. A gestalt, unindo a experimentação e o comportamento, trabalhava o fenômeno observado. A psicanálise ocupava-se dos processos fundamentais da mente e da composição da personalidade.

O estruturalismo parte do pressuposto de que cada sistema é um jogo de oposições, presenças ou ausências, constituindo uma estrutura, onde o todo e as partes são interdependentes, de tal forma que qualquer modificação num dos elementos que o formam

implica a modificação de cada um dos outros e do próprio conjunto. ROHMANN (2000: 142) explica o estruturalismo como: “modo de entender a cultura humana segundo o qual os fenômenos individuais só podem ser compreendidos dentro do contexto das estruturas gerais”.

O equilíbrio da presença humana nos objetos, nos homens e nas realidades culturais é descrito pelo estruturalismo. A pesquisa das estruturas não se interessa pelos problemas individuais, mas busca o conjunto das relações que define um espaço vivido, onde cada um tem um papel que é seu. É na vivência e de forma inconsciente que os comportamentos individuais são desenvolvidos.

No funcionalismo, a sistematização é informal, aceitando um certo ecletismo em sua sistematização e seu surgimento foi uma espécie de oposição ao estruturalismo, dando ênfase às questões consideradas utilitárias, especialmente no que se refere à aprendizagem. É basicamente experimental e mais interessado nas correlações funcionais entre suas variáveis, aceitando a introspecção, porém dando maior ênfase no comportamento e nas atividades intencionais.

Os autores MARX & HILLIX (1973: 186) citam a conceituação que Woodworth estabeleceu, em 1948, para o funcionalismo, que busca respostas para questões básicas e sempre presentes em nosso cotidiano: “como”, “o quê” e “por quê”. “Dá-se o nome de psicologia funcional a uma psicologia que procura dar uma resposta exata e sistemática às interrogações ‘O que fazem os homens?’ e ‘Por que o fazem?’.”

O funcionalismo está interessado na função do comportamento e da consciência do organismo na sua adaptação ao meio, não estudando a atividade psíquica em si mesma, mas considerando os processos mentais do ponto de vista de sua utilidade biológica, em um instrumentalismo pragmático. KNELLER (1978: 39-40) discorda dessa posição, esclarecendo que: “As idéias originais não são descobertas aos poucos mediante repetidas incursões em idéias já ligadas; pelo contrário, brotam na mente súbita e, ao que parece, espontaneamente”.

O funcionalismo preocupava-se com a mente em uso, a mente como processo adaptativo. Desse modo, o funcionalismo serviu como passagem para o behaviorismo, com grande ênfase na aprendizagem.

Para o behaviorismo, divulgado com Watson, o objeto de estudo da psicologia é exclusivamente limitado aos dados observáveis do comportamento exterior, motor, verbal, glandular, sem a participação da consciência ou dos processos fisiológicos internos. WERTHEIMER (op. cit.: 154) descreve a estrutura do behaviorismo e o relaciona com outras escolas do seguinte modo:

Inicialmente, considerava os problemas e o objetivo da psicologia e dos métodos psicológicos; depois, seguia a seqüência estruturalista tradicional e típica, que o behaviorismo herdou do funcionalismo e, este, do estruturalismo: receptores e seus estímulos, bases neurofisiológicas da ação, órgãos de resposta (músculos e glândulas), modos hereditários de resposta (instintos), emoções, o organismo em ação, personalidade e comportamento anormal (os três últimos tópicos incluídos em grande parte por causa do funcionalismo).

O behaviorismo, apesar de colocar o comportamento como objeto da psicologia, considera que, só quando se começa a relacionar os aspectos do comportamento com os aspectos do meio, ocorre a possibilidade de existir uma psicologia científica. O ponto de partida para que exista uma ciência do comportamento é o binômio estímulo – resposta, que são também consideradas unidades básicas da descrição.

Deste modo, o indivíduo começa a ser estudado como produto do processo de aprendizagem pelo qual passa desde a infância, sendo então um produto das associações estabelecidas durante sua vida entre estímulos (do meio) e respostas (manifestações comportamentais).

As provas da existência de processos cognitivos na produção de uma resposta deixam o behaviorismo fora da tendência atual da educação (construtivista/interacionista), dando lugar ao paradigma do processamento da informação, que continua com o associacionismo do behaviorismo clássico, embora aceitando a existência de variáveis entre o estímulo e a resposta.

O comportamento, para a gestalt, não pode ser estudado de forma separada do contexto (do todo), pois perde seu significado real, devendo então ser estudado em seus aspectos mais globais, levando-se em conta as condições que alteram a percepção do estímulo. A maneira pela qual o estímulo for percebido desencadeará um comportamento.

Segundo KNELLER (idem: 41), “a teoria da gestalt explica de maneira até satisfatória os casos em que o pensador começa com uma situação problemática. Mas não

consegue explicar como ele procede quando parte da tarefa criativa consiste em realmente encontrar tal solução”.

Os autores MARX & HILLIX (op. cit.: 313), concluem a idéia da gestalt, quando consideram que “a aprendizagem e a solução de problemas se relacionam com a reestruturação do campo perceptual. Somente as influências nesse campo que estivessem atualmente ativas poderiam ser usadas na explicação da percepção e do comportamento”.

A psicanálise constitui uma teoria da personalidade, uma filosofia sobre a natureza humana e um procedimento psicológico. O mundo do inconsciente é o da tarefa potencial, o dos impulsos, dos desejos, os que se farão conscientes à medida que o indivíduo queira ou possa realizá-los..

Enquanto Freud esteve vivo, a psicanálise esteve centrada em seu estudo, mesmo existindo seguidores seus, dissidentes, que pareciam “querer completar a obra do mestre”. Após sua morte, os grupos de estudos deixaram de convergir para os conceitos de Freud, passando a psicanálise a ser mais difundida, interpelada e adotada, também. Fatos históricos que aconteciam à época foram decisivos para isso.

Ainda em KNELLER (id.), é encontrada explicação sobre como Freud trabalhou a criatividade:

Para Freud a criatividade origina-se num conflito dentro do inconsciente (o *id*). Mais cedo ou mais tarde o inconsciente produz uma “solução” para o conflito. Se a solução é “ego-sintônica” – se reforça uma atividade pretendida pelo *ego*, ou parte inconsciente da personalidade – teremos como resultado um comportamento criador. ... A pessoa criativa aceita, pois, as idéias que surgem livremente em seu inconsciente.

A psicanálise não utilizava os conceitos fisiológicos da época, como faziam as outras escolas, que afirmavam estar o comportamento fundamentado em impulsos biológicos muito fortes. Utilizando os métodos da associação livre e da interpretação dos sonhos, buscou entender os processos fundamentais da mente humana, nas formas consciente e inconsciente, além da dinâmica da personalidade.

Na época, as faculdades de medicina tratavam o funcionamento psíquico exclusivamente como questão fisiológica, mas as idéias de Freud permitiram mudanças nas abordagens ao tema, especialmente quanto à sexualidade, tornando-se uma especialidade dentro da medicina. A psicanálise não está mais restrita a uma especialização médica; é

aceita também como tratamento terapêutico e teoria de referência obrigatória no campo das ciências humanas.

Embora na primeira metade do século XX tenha despontado o estudo de J. L. Moreno —psicodrama -, que colocava a criatividade do indivíduo em foco, pela espontaneidade, a partir da segunda metade do século XX apenas o behaviorismo e a psicanálise permaneciam como escolas, com seguidores.

Em psicologia, o behaviorismo oferece uma explicação positivista das atividades humanas, presumindo um modelo comportamental das operações mentais; no entanto o reducionismo do positivismo não é postulado por todos, dada a imprevisibilidade do intelecto humano.

Para a psicanálise, a criança, ao nascer, é somente *id*, o que significa que somente seu instinto determina suas ações. Com o seu crescimento e com as influências recebidas pelo meio, o *ego* é desenvolvido, determinando comportamentos e designando experiências, agradáveis ou não, mas sempre muito importantes para a personalidade do indivíduo.

Segundo os estudos psicanalíticos, desenvolvidos desde Freud, a criança é entendida em impulsos sexuais desde quando nasce, tendo seu desenvolvimento a partir da teoria da sexualidade, passando pelas fases oral, anal, fálica, de latência e genital. Em seu desenvolvimento e no desenvolvimento de sua personalidade, a libido também se desenvolve com as conquistas alcançadas, determinando repercussões profundas no campo psicológico; alguns acontecimentos podem determinar bloqueios, o que faz a criança fixar-se em uma mesma fase ou regredir. Depois de ter resolvido a seqüência dos usos pré-genitais da libido, a sexualidade da criança transforma-se, tornando-se latente até a adolescência.

Toda ação é motivada pela libido, impulso sexual, considerado *id* na personalidade, sendo o *eros* a força sexual criadora. Em resposta ao *id* há o *ego*, que é a força repressora. Na interpretação da psicanálise, o equilíbrio desses dois impulsos, considerados impulsos de vida e de morte, é o responsável pela formação do ser.

A psicanálise na educação, de um modo geral, mas especialmente na educação infantil, não é utilizada diretamente, pois requer preparo específico e atendimento

individualizado, posições não buscadas pela educação, em particular a educação pública, porém não há como negar as influências recebidas.

Dos estudos de Moreno, em 1921, emerge uma revolução criadora, com o Teatro da Espontaneidade, que era um lugar de reunião para as pessoas que estavam descontentes e questionavam os valores da época, buscando abrir espaço para a realidade. Ele iniciou o drama terapêutico, ao qual chamou de psicodrama, que é um modo de verificar o que a pessoa sente e percebe, procurando, com a colaboração do sujeito, exteriorizar o que o aflige, por meio de uma representação o mais realista possível. Afirma o autor:

O método psicodramático assenta na hipótese de que, para oferecer aos pacientes, separadamente ou em grupos, uma nova oportunidade de reintegração psicodinâmica e sociocultural, são necessárias “culturas terapêuticas em miniatura”, em lugar ou além de habitats naturais insatisfatórios. (MORENO, 1997: 48)

A revolução criadora foi iniciada com uma reavaliação do nosso sistema de valores, com especial atenção à sobrevivência.

Dessa revolução, começaram os estudos sistematizados, que levaram à espontaneidade, principal fator desencadeador das ações psicodramáticas. A primeira característica do ato criador é a espontaneidade, que não tem nem requer antecedentes, mas incentiva a criatividade, pois é uma espécie de inteligência que opera na realidade, impelindo à associação, levando à criação e surgindo da liberdade:

A vinculação da espontaneidade à criatividade foi um importante avanço, a mais elevada forma de inteligência de que temos conhecimento, assim como o reconhecimento de que ambas são as forças primárias no comportamento humano. (idem, 1997: 37)

A espontaneidade está situada entre o hereditário e o social, de modo que uma nova resposta própria da pessoa é o que proporciona sua criatividade. É certo que alguns se utilizam mais dessa capacidade, mas, de uma maneira ou de outra, todos a usam, pois é inerente ao ser humano, anterior ao desenvolvimento racional e necessária à sua atuação na sociedade.

Isso não significa que possa existir um armazenamento de espontaneidade, para que seja usada ao longo da vida, pois ela só funciona no momento de seu surgimento. Quando vivenciada, é intermediada com o meio, tornando-se uma conduta organizada; todavia,

ainda segundo MORENO (1997), não significa que não possa existir uma possibilidade de melhorar sua utilização.

A verificação da qualidade das reações do indivíduo a determinadas situações criadas é realizada por meio do Teste de Espontaneidade, com o objetivo de procurar o nível de espontaneidade presente no momento. O protagonista cria e experimenta situações que poderão ser utilizadas; é um jogo dramático, ou psicodramático.

A Teoria e Método da Espontaneidade é uma resposta à questão da possibilidade de melhoria da espontaneidade e, conseqüentemente, da criatividade humana. “A vida criativa, tal como usamos a expressão, é vida que cria a energia vital que opera no organismo corporal e pessoal, e através dele”. (id: 24) O método prevê o que ele chama de adestramento e/ou desempenho de papéis direcionados à realização do Estado de Espontaneidade.

Em seu processo de aprendizagem, a pessoa fica envolvida, não conseguindo, muitas vezes, perceber o significado extenso que as experiências têm. Assim, a presença de alguém de fora poderá favorecer a percepção e o repasse dessas informações, tornando o processo consciente e facilitando futuras aprendizagens, pois haverá nova significação.

Despontaram, então, orientações psicológicas que dariam novos rumos para a educação: o behaviorismo de Skinner e o não-diretívismo de Carl Rogers. MILHOLLAN & FORISHA (1978: 19) abordam o tema e explicam como cada um dos autores discutem o ato criativo. Segundo os autores, para Skinner

O mundo objetivo, pode-se declarar, é uma entidade mensurável, completamente racional e digna de confiança. Pode-se concordar em que fatos e dados são o que são e, significam informação adicional verificável. O homem age neste mundo tão simplesmente quando um elemento adicional, isto é, um elemento vivo que tem a capacidade de transmitir informação, mas não de alterá-la. Um indivíduo existe como uma máquina complexa. De fato, inteligência como tal, é apenas aquilo que é introduzido no sistema humano. Assim, por padrões objetivos, a inteligência humana pode ser medida e controlada, e o comportamento, refletindo àquela entrada, pode ser predito.

Ainda segundo os mesmos autores, o ato criativo para é visto por Rogers da seguinte maneira:

Aparentemente, porém, o homem vive também em um mundo subjetivo. Este é um mundo privado de sentimentos, emoções e percepções. Com base nesse mundo privado o homem tem a capacidade de transmitir, mas tem igualmente a capacidade mais alta de gerar informação nova.

Observa-se que, quanto à capacidade humana de criar, as posições são opostas. Enquanto o behaviorismo de Skinner afirma ser o homem um transmissor do que o meio oferece e ele assimila, o não-diretívismo de Rogers considera a participação de todo ser humano dentro de um meio que é seu, privado, e onde ele se expressa partindo de suas percepções e emoções. Mais uma vez é verificada a interação sujeito-meio na elaboração de atos criativos e estes acontecem durante toda a existência da pessoa; a escola deve estar incluída nessa existência e, assim, o professor também estará.

NOVAES (1977: 151) apresenta sua preocupação com o papel do professor, bem como com o currículo escolar, que deve contemplar possibilidades criativas aos alunos:

... a escola e os professores deverão procurar fornecer currículos adequados e não empobrecidos, métodos de ensino criativo e não obsoletos, visando sempre provocar dinâmica relacional e modificação de comportamentos levando em conta, por um lado, a prontidão receptiva, e por outro, a capacidade de resposta expressiva, verbal e instrumental, além das necessidades de tais indivíduos.

Reforçando o seu conceito de que a criatividade é função da relação transacional entre o indivíduo e o meio, NOVAES (idem: 152), segue afirmando: “Educação apóia-se em experiências de vida e pressupõe relação constante entre pensamento, realidade e ação, considerada numa dimensão individual e social”.

Com o avanço do paradigma do processamento da informação, Guilford e Torrance, teóricos clássicos da criatividade, começaram o estudo do processo criativo, levando em consideração estratégias de resolução de problemas.

GUILFORD (1967) afirma ser a criatividade produto do que ele passou a chamar de “pensamento divergente”, que é um mecanismo encarregado de reconhecer problemas e procurar soluções novas, caracterizando uma atividade cognitiva, distinguida pela fluência, flexibilidade e elaboração do novo. Para ele, o pensamento divergente é o responsável pela produção do novo, de uma resposta/solução, ao passo que o pensamento convergente é caracterizado pelo raciocínio convencional. O autor estudou a avaliação psicométrica da criatividade, com a designação de fatores determinantes, estabelecidos estatisticamente.

Com a continuação de seus estudos, Guilford (1967) chegou à “Estrutura do intelecto de Guilford”, afirmando estar a criatividade vinculada ao conceito de “produções divergentes”, dando especial atenção ao pensamento criativo. Se o pensamento criativo é

um ponto relevante da resolução de problemas, a produção divergente é ainda mais importante. O pensamento criativo é avaliado pelos aspectos característicos do pensamento divergente, transformando-os num único constructo. Guilford questionou a relação entre inteligência e criatividade.

A ausência de manifestações criativas apresenta reações já conhecidas ou até mesmo esperadas, ao passo que a criatividade pode até começar de reações já conhecidas e esperadas, mas depois continuará com associações próprias. A criatividade ultrapassa os limites da inteligência, pois um teste de criatividade mede habilidades que não são intelectuais, divergindo na essência de um teste de inteligência.

O ensino que reforça a produção convergente limita o processo da ativação do pensamento, porém o que reforça a produção divergente impulsiona para muitas possibilidades. O incentivo ao desenvolvimento de personalidades criadoras necessita de um ensino também criativo, com produções divergentes. (GUILFORD, 1968)

TORRANCE (1970: 31) definiu o pensamento criativo como:

O processo de sensibilidade ou presença de elementos perturbadores, que formam idéias ou hipóteses referentes a eles, que põem a prova estas e que comunicam os resultados, modificando e possivelmente voltando a pôr em prova as hipóteses.

Para o autor, a criatividade é uma conduta e pode ser aprendida por meio do ensino, de modo que criatividade, ensino e aprendizagem estão interligados. Todas as pessoas são criativas por natureza, com diferenças individuais, estando o processo de criatividade relacionado ao da solução de problemas e ao da investigação. O potencial criador muda de acordo com a idade e maturidade, estando também na dependência dos estímulos e oportunidades recebidas. Por intermédio de estímulos adequados, o professor colabora com o processo criador de seu aluno. Sua contribuição de maior peso foi o “Teste de Pensamento Criativo de Torrance” (TTCT), até hoje muito utilizado em pesquisas sobre criatividade e também em estudos sobre criatividade e escola ou em treinamentos de criatividade.

Torrance não desenvolveu exatamente uma teoria, mas preocupou-se com a avaliação da capacidade criativa dos indivíduos, especialmente na produção divergente e na educação, utilizando as idéias de Guilford, embora com uma visão psicométrica.

Muitos psicometricistas e teóricos que têm trabalhado na área da criatividade estão de acordo com o fato de que a validação das provas de avaliação da criatividade é o problema mais importante.

Os estudos sobre criatividade levaram Torrance a afirmar que a saúde mental dos educandos estava relacionada ao seu desempenho criativo e que a inibição deste causaria sérios danos, pois a escola não pode estar limitada ao desenvolvimento apenas do intelecto. Continua TORRANCE (idem: 21):

Certamente não podemos dizer que alguém está funcionando mentalmente de maneira plena, se as capacidades envolvidas em pensamento criativo permanecem não desenvolvidas ou são paralisadas. Essas são as capacidades envolvidas em tomar consciência de problemas, pensar em possíveis soluções e submetê-las à prova. Se seu funcionamento está prejudicado, a capacidade de alguém para enfrentar problemas da vida é de fato marginal.

O pensamento criativo leva a informações e estas a aptidões educacionais; muito pode ser aprendido criativamente, sem autoritarismo, sem dramas ou danos. As crianças criam, pensam e aprendem enquanto brincam, o que caracteriza aprendizagem criativa. TORRANCE (id: 24) ainda questiona:

Em lugar de procurar encher com um monte de fatos as mentes de crianças e fazer delas enciclopédias científicas, devemos perguntar que espécie de crianças elas estão se tornando. Que espécie de pensamento têm? Até que ponto são engenhosas? Estão se tornando mais responsáveis? Estão aprendendo a dar explicações ponderadas sobre as coisas que fazem e vêem? Acreditam que suas próprias idéias têm valor? São capazes de partilhar idéias e opiniões com outros? Juntam experiências semelhantes a fim de tirar conclusões? Pensam alguma coisa por si sós?

Os professores têm papel fundamental nesse processo, pois são os principais incentivadores ou inibidores da expressão ou do desenvolvimento criativo. É necessário que o professor reconheça que todos os seus alunos possuem capacidades criativas, mas estas podem ser desenvolvidas ou não, de acordo com a maneira como se trabalha com elas. As primeiras manifestações de pensamento criativo começam na infância, especialmente quando as crianças iniciam sua vida escolar. Existem pelo menos seis papéis que os professores podem desempenhar para ajudar seus alunos:

(1) proporcionar um “refúgio” ao indivíduo altamente criativo, (2) ser seu “patrocinador” ou “patrono”, (3) ajudá-lo a compreender sua divergência, (4) deixar que ele comunique suas idéias, (5) fazer com que seu talento criativo seja reconhecido e (6) ajudar pais e outros a compreendê-lo. (idem: 26)

Concordando com essa idéia e trazendo-a aos seus próprios estudos, NOVAES (1977: 153) alerta para o papel que o professor deve desempenhar em relação ao desenvolvimento das possibilidades criativas dos alunos:

Quanto ao papel do professor, como agente de educação é fundamental, devendo estar devidamente preparado e consciente da sua missão nessa importante fase da vida, a fim de poder concretizar as atuais renovações no campo da aprendizagem escolar e compreender a importância do desenvolvimento cognitivo, motor, da linguagem e do esquema corporal, integrando esses aspectos num processo de socialização

Torrance acrescenta ainda que não é certo generalizar as possibilidades criativas das crianças pela idade e que os estudos mostram que as crianças criativas não se tornam necessariamente adultos criativos. A escola deve observar esse fato e o professor tornar-se o patrono de seu aluno. A criança deve ser estimulada em direção às suas possibilidades, e o conhecimento que o professor tem de seus alunos, aliado ao conhecimento das características etárias, favorecem à criança ser criativa.

Carl Rogers, com sua psicologia humanista, tem como princípio para a educação levar educadores e educandos à auto-realização, o que inclui a autonomia. Ele propõe tornar o ser humano uma pessoa, que é um ser inacabado, mas construtor de si mesmo e de seu futuro.

É neste contexto que se deve pensar a pré-escola: dentro de uma realidade concreta e palpável e não em termos de uma sociedade ideal, baseada em tempos idos ou jamais vividos e a proposta curricular ao ser estruturada leva em consideração a vida da criança nessa sociedade e tem o objetivo primordial de encontrar formas de, não negando o mundo, com seus progressos e avanços tecnológicos, não negar à criança o seu direito de descobrir, explorar, ser livre e criativa. (cf. QUELUZ, 1984: 4)

É nesse contexto que ocorre a educação infantil, onde o professor facilita a aprendizagem, buscando o currículo a ser ensinado, com flexibilidade de compreensão à compreensão da criança, isto é, ela apropria-se do conhecimento formal, partindo do significado que é capaz de dar naquele momento. ROGERS (1978: 111) explica sua posição quando afirma:

vejo a facilitação da aprendizagem como fim da educação, o modo pelo qual desenvolveremos o homem entregue ao estudo, o modo pelo qual podemos aprender a viver como pessoas em processo. Vejo-a como função capaz de sustentar respostas construtivas, experimentadas, mutáveis, em processo, às mais profundas perplexidades que assediam hoje o homem.

Para ROGERS (idem), todo o processo educacional deve ser desenvolvido para o aluno, que deve tomar a frente desse processo. Aí estarão embutidos suas experiências, seu meio, suas necessidades, aspirações e receios. Cabe à escola, por meio de sua estrutura curricular, e ao professor, como dinamizador do processo, propiciar ao educando uma aprendizagem centrada nele mesmo, que é o que Rogers chama de “Ensino Centrado no Aluno”, pois o foco da aprendizagem deve estar em quem aprende e não em quem ensina.

LA PUENTE (1978) escreve sobre como é um currículo centrado no aluno, visando à auto-aprendizagem, que deve abranger sentimentos e idéias. Ele elaborou 10 princípios, sistematizando seus pressupostos. O princípio número 9 apresenta a criatividade como sendo facilitada quando básica à autocrítica e à auto-avaliação: “Independência, criatividade e autoconfiança são todas facilitadas quando são básicas à autocrítica e à auto-avaliação, e de importância secundária à avaliação de outros”.(p. 10)

A criatividade é a expressão da auto-realização: é o espaço onde o aluno posiciona-se em pensamentos e idéias, encontrando seus ideais e seu lugar na sociedade. Uma pessoa é criativa à medida que utiliza seu potencial.

O aluno não necessita de avaliação para ser motivado; ele não trabalha pelas notas que possa receber, mas tendo em vista a melhor realização de seu esforço:

Independente do uso do sistema de pontos ou do sistema global, todos os professores, examinando as pastas arquivadas, levantam a hipótese de que a avaliação, aí, é mais válida quanto à previsão da capacidade criativa e produtiva futura, do que através dos resultados do tipo de provas objetivas, em que pesa muito o fator memória na informação sobre a espécie de conhecimento adquirido. No caso, o professor tem diante de si os resultados dos esforços criativos do estudante. (ROGERS, 1978: 57)

Para o autor, o empenho que o estudante teve na produção de resultados e a sua realização pessoal devem ser objeto de avaliação de aprendizagens; estas, embora devam ser concretas, como o comportamentalismo determina, devem também ser frutos da experiência pessoal e seu valor criativo está relacionado à satisfação pessoal. GIGLIO (1996: 16) explica a posição de Carl Rogers sobre criatividade:

A criatividade para Rogers implica em um produto observável como resultado, o qual deve ser novo. Esta novidade brota das qualidades únicas do indivíduo na sua interação com materiais da experiência. Ele não faz distinção qualitativa dos produtos criativos segundo os valores sociais que tenham ou segundo a avaliação que um grupo faça dele, porque estes julgamentos de valor estão sujeitos às contingências do tempo histórico, da cultura, etc. Também pelas mesmas razões, não se preocupa com graus de Criatividade. Sua preocupação central é com as condições que facilitam o aparecimento da criatividade. Ele acredita que a criatividade é um aspecto da tendência natural do indivíduo para desenvolver-se de acordo com suas potencialidades. A criatividade seria então naturalmente construtiva, na proporção em que o indivíduo dispusesse das três condições básicas já mencionadas.

A criatividade, segundo Rogers, abrange a dimensão artística e a dimensão pessoal, que é designada pela satisfação e a auto-realização. Nota-se, aí, a presença da criatividade como fator essencial à vida das pessoas, posto que a existência pode ter sentido sem a expressão artística convencional, porém o prazer em viver, o sentido de participação na sociedade e a expressão da cidadania, são alcançados com a realização pessoal.

As dimensões comentadas acima, são contempladas nos estudos de NOVAES (idem: 152), quando aborda a relação entre o processo educacional, as áreas que necessitam ser contempladas e a satisfação pessoal do aluno. Afirma a autora:

Levando em conta o pressuposto de que o empreendimento sócio-educativo não poderá ser eficaz, justo e humano sem transformações que afetam o espaço, o tempo e a substância do processo educacional preconiza-se a participação de comunidades regionais e locais, abrangendo múltiplas áreas de atividades: estudo, diversão, trabalho, saúde, arte e jogo.

KNELLER (1978: 51) reafirma o que Rogers conceitua como criatividade:

Criatividade, declara Rogers, é auto-realização, motivada pela premência do indivíduo em realizar-se. Escreve textualmente que a criatividade é “a tendência para exprimir e ativar todas as capacidades do organismo, na medida em que essa ativação reforça o organismo ou o eu”.

Prossegue ainda o autor:

É importante distinguir dois sentidos, um estrito e outro amplo, no termo criatividade, como entendem os rogerianos. No primeiro, criatividade denota certo tipo de comportamento, caracterizado por traços como intuição e espontaneidade, e também os produtos desse comportamento, como as obras de arte e pensamento. No segundo sentido, denota algo mais abrangedor, - a tendência para a auto-realização. Neste sentido, uma pessoa é criativa na medida em que realiza suas potencialidades como ser humano.

A compreensão e a harmonia entre professor e aluno resultam em auto-crescimento, com criatividade, iniciativa, imaginação, entendimento, auto-aceitação e auto-disciplina. Não existe problema ou incoerência entre rigor acadêmico e criatividade, pois existem vários e diferentes caminhos a serem seguidos e eles devem levar à auto-realização. (ROGERS, 1978)

A escola, em sua ação, muitas vezes se coloca como fornecedora de uma educação completa, sem observar que necessita fornecer oportunidades para que a criança se torne pensadora livre e criativa. Uma das maiores críticas à sociedade e ao seu rumo, refere-se a falta de criatividade dos indivíduos em se expressar criativamente e assim, modificar o que já existe, de forma a alterar significativamente a sociedade.

ROGERS (1990: 308) expressa sua preocupação quando afirma:

Perante as descobertas e as invenções que crescem em progressão geométrica, um povo passivo e tradicional não pode fazer face às múltiplas questões e problemas. A menos que os indivíduos, os grupos e as nações sejam capazes de imaginar, de construir e de rever de uma forma criadora as novas formas de estabelecer relações com essas complexas mutações, as sombras irão crescendo. A menos que o homem possa realizar uma adaptação nova e original ao seu ambiente, tão rapidamente quanto a sua ciência altera esse ambiente, a nossa cultura está em perigo de perecer. Não serão apenas as desadaptações pessoais ou as tensões de grupo que representarão o preço que teremos de pagar por essa ausência de criatividade mas a aniquilação das nações.

ROGERS (idem: 313) ainda indica 3 condições interiores ao indivíduo que estão associadas às potencialidades construtivas do ato criador, que são: abertura à experiência; um centro interior de avaliação; e a capacidade para lidar com elementos e conceitos. A pessoa toma iniciativas, sem influências de defesas, avalia seu produto ou ação verificando sua satisfação e maneja livremente os objetos e idéias vinculadas ao seu interesse. Esses elementos estão em igual grau de importância e relacionados com a busca que o indivíduo faz de sua realização pessoal e, assim, participação na sociedade.

Assim, a criatividade tem papel primordial na auto-realização, sendo um fator desencadeador para o indivíduo se sentir bem e interagir com seu meio, buscando seu lugar e sentindo-se realizado. Mais uma vez se observa que as idéias que NOVAES (1971) introduziu no Brasil não só estão amparadas, como também fornecem subsídios para os estudos sobre criatividade.

A teoria proposta por PIAGET (1973) preconiza que o conhecimento é uma criação, uma invenção, pelo menos para o indivíduo, pois não reside nele ou no objeto, mas é produto da interação desses dois fatores. Este processo contém mecanismos de origem biológica, que permitem a passagem, de ambos os responsáveis pela criação, de um estado menor de conhecimento para um estado maior de ambos. “Todas as manifestações da vida, quaisquer que sejam e em todas as escalas, revelam a existência de organizações” (p. 173): a organização continua na qualidade de “condição necessária de toda transmissão e não na qualidade de conteúdo transmitido” (p. 174). São propostos como fatores do desenvolvimento orgânico, o genoma e o meio, que configuram uma organização:

O desenvolvimento embriológico é uma organização progressiva; os processos de fecundação demonstram uma organização surpreendente; o genoma é um sistema organizado e de modo algum uma coleção de elementos reunidos ; as reações ao meio são relativas à organização e a própria evolução só utiliza os acasos em função de organizações progressivas. (idem: 173)

As crianças percebem o mundo de modo peculiar; suas descobertas acontecem por intermédio dos questionamentos que fazem e pelas respostas que obtêm, por intermédio das outras pessoas ou por descobertas pessoais. Existe uma constância de raciocínio em seus pensamentos e foi essa constância (das respostas consideradas certas ou erradas) que originou os estudos de Piaget. A aceitação das respostas das crianças, sem a preocupação de serem elas classificadas como certas ou erradas, e o oferecimento de oportunidades para que ela trabalhe concretamente no que lhe interessa descobrir encorajam seu crescimento mental e sua criatividade. Quando a criança é encorajada a seguir seus interesses, ela se envolve no processo de descoberta do conhecimento, que até pode ser conhecido de outros, mas, para ela, é novo.

Assim, o processo de criação encontra-se, como regra geral, em todas as atividades cognitivas do ser humano. A criação encontra-se intimamente ligada a todos os processos de construção e, portanto, ao desenvolvimento dos indivíduos.

Piaget não se preocupou com a sistematização da motivação, mas se ocupou com sua organização didática, como afirma KESSELRING (1993: 208):

[...] deu algumas indicações de forma indireta e com elevado nível teórico: neste contexto é significativa a sua discussão das questões centrais da equilibração – a saber as questões quanto à causa de equilíbrios cognitivos e aos meios adequados de superá-los. No mesmo contexto são importantes as suas investigações acerca da abstração “reflexionante”, a tomada de consciência e a contradição. Piaget era convicto de que experiências de contrastes incentivam o aumento de atenção (“lei da tomada de consciência”). Esta tese é apropriada para dar, de sua parte, uma série de estímulos didáticos.

Há bastante tempo, PIAGET (1968), em um artigo publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, afirmou que, para as crianças, a arte é uma forma de expressão, sentimentos e adaptação ao real, funcionando como meio de conciliar e sintetizar duas realidades: uma pessoal e outra material e social.

Piaget foi um dos primeiros a diagramar o desenvolvimento infantil, ao dividi-lo em estágios. No início da infância, período sensório motor, a criatividade pode ser desenvolvida mais rapidamente. Não dominando a fala, a criança cria modos de comunicação e entende o mundo dentro de sua visão pessoal. Ingressando na escola formal, ela espera continuar utilizando sua criatividade, cabendo à escola não tolher essa tendência. Nos estágios seguintes, a criação de novidade será algo pessoal, demonstrando-se por meio de características subjetivas inerentes a cada criança, porém a influência recebida no estágio anterior será fator decisivo para o desenvolvimento pleno dessas características.

Os últimos estudos de PIAGET (1985) revelaram interesse especial pela criação do novo e seus mecanismos, que ele chamou de “possíveis”, enfatizando que a analogia é o produtor do novo no conhecimento; uma idéia que amplia estudos anteriores sobre acomodação e assimilação.

Só é possível assimilar o que o sistema conhece (o velho) e as acomodações representam uma fonte de novidade, pois as modificações vão constituir o novo no sistema. Existe um equilíbrio permanente entre adaptação e organização, que assegura o crescimento e a conservação do sistema.

A classificação de PIAGET (1985) dos possíveis começa pelo nível I. Entre 4 e 6 anos, na idade da educação infantil, as primeiras aberturas para novos possíveis são frutos de processo analógicos, que combinam diferenças com semelhanças, sendo chamados de possíveis analógicos. As crianças atuam por meio de aberturas seguidas que, mesmo sem

ligações, mas com pequenas variações. Para as crianças, existe uma igualdade entre o que existe, sua necessidade e a possibilidade de existir.

A pseudo necessidade inicial é ameaçada de desequilíbrios por ser uma certeza subjetiva, porém a criança não procurará uma justificativa para ela, levando ao desequilíbrio. A reequilibração acontecerá por meio de um estado de dúvida, sendo a admissão da existência de várias formas, para se alcançar um novo equilíbrio.

PIAGET (1985: 7) justifica sua idéia sobre a produção do novo afirmando:

Para justificar nossa epistemologia construtivista contra o inatismo ou o empirismo, não é suficiente mostrar que todo conhecimento novo resulta de regulações, de uma equilibração portanto, pois sempre se poderá supor que mesmo o mecanismo regulador é hereditário (como no caso das homeostases orgânicas), ou ainda que resulta de aprendizagens mais ou menos complexas. Procuramos, por isso, abordar o problema da produção das novidades de outro modo, centrando as questões na formação dos “possíveis”. É evidente, com efeito, que a atualização de uma ação ou de uma idéia pressupõe que antes de tudo elas tenham sido tornadas “possíveis” e a observação mostra que o nascimento de um possível geralmente provoca outros. O problema da “abertura para novos possíveis” nos parece, portanto, ter um certo interesse epistemológico.

INHELDER, GARCIA e VONÈCHE (1978) relatam a referência que Piaget fez à importância da criatividade no sistema cognitivo, onde as superações constantes do organismo constituem a fonte da criatividade das condutas humanas, ressaltando, ainda, a questão de ser ela outra forma de equilibração: o equilíbrio entre o real, o possível e o necessário. As operações exigem uma síntese do possível e do necessário.

Segundo PIAGET (1985), cognição e criatividade não podem ser consideradas separadas na conduta humana. O processo de criação está presente em todas as atividades cognitivas do indivíduo. A criação está ligada a todos os processos de construção, e, por extensão, ao desenvolvimento humano.

Nessa perspectiva, será importante para o desenvolvimento e a formação da criança, que os seus primeiros anos escolares (educação infantil) observem mais o desenvolvimento geral da criança e sua curiosidade científica, dando menos atenção às disciplinas específicas. As crianças desenvolvem-se e aprendem, vivenciando situações da vida diária que devem ser trabalhadas na escola, com a orientação de profissionais especializados para tal.

O pensamento das crianças é diferente do pensamento dos adultos não somente na quantidade, mas, especialmente, na qualidade; as crianças têm maneiras diferentes de ver o mundo e interpretar sua realidade. As crianças pensam e aprendem no seu próprio ritmo e por meio de seus interesses.

Em cada sala de aula, são encontrados diversos ritmos de desenvolvimento, bem como uma grande variedade de interesses, cabendo ao professor entender o significado do interesse e sua relevância no aprendizado de seu aluno. Quando uma criança é encorajada a seguir seus interesses, ela se envolve no verdadeiro processo da construção do seu conhecimento, que é quando a própria criança realiza suas descobertas. Em suas tentativas de encontrar sentido no que vê e de resolver às questões encontradas, é também auto-motivada a criar respostas.

NOVAES (1977: 157) destaca especial atenção à teoria de Piaget, em seus estudos, reforçando a atenção que merecem as etapas do desenvolvimento infantil, ao escrever:

... A aprendizagem verbal está ligada à evolução cognitiva e à lógica do desenvolvimento operatório. Piaget reforça o fato de que a linguagem é concomitante a um conjunto de condutas que implicam a invenção, descoberta ou apropriação de símbolo, destacando, sobretudo, as condutas cognitivas que fazem uso dos significados. Evidentemente, fatores biológicos, de equilibração da ação, de coordenação e transmissão estão sempre presentes.

Desde os anos 60, a professora Maria Helena Novaes já trabalhava na Escolinha de Artes do Brasil e utilizava os estudos de Piaget em seu cotidiano de professora. Com o seu ingresso na educação formal, mais uma vez foi importante estudar e aplicar os conceitos de Piaget na educação infantil, incluindo-se aí, a preocupação com a criatividade infantil. Foram importantes, também, para os primeiros estudos sobre criatividade no Brasil, os estudos de Rogers, especialmente no que se refere à influência do meio e à necessidade de a criança auto realizar-se. A autora justifica a criatividade infantil nas teorias de Rogers e Piaget, quando afirma:

A dimensão criadora é inerente ao próprio processo evolutivo, uma vez que leva o indivíduo a fazer novas associações para integrar objetos e idéias e a saber manipular, de forma criativa, para ativar sua mente e descobrir novas potencialidades mentais. (NOVAES, 1971: 9)

A criatividade é um fenômeno complexo. É essencial e inerente ao indivíduo,

estando potencialmente nele, mas que, como outras capacidades, necessita ser desenvolvida por meio da prática. A criatividade tem a finalidade de dar oportunidade à pessoa para que ela possa aprofundar sua experiência de vida.

Especificamente ao professor de educação infantil, é necessário que ele faça uso das teorias e estudos sobre a criatividade infantil e as oportunidades que ela oferece a ambos, aluno e professor. Ao se apropriar da “idéia” criatividade, o professor estará vivenciando um processo de descoberta e uso do seu potencial criador, como também de seu aluno e, com certeza. Enriquecendo seu trabalho educacional.

O presente estudo diferencia-se de outros já realizados, uma vez que aborda a criança em idade de educação infantil e o seu professor, como meio de desenvolver a criatividade desta.

Como contribuição principal, este estudo aponta a possibilidade de o professor ter o compromisso no desenvolvimento do processo criativa de seu aluno em educação infantil.

Os estudos sobre criatividade no Brasil

No Brasil, os estudos, a preocupação e a aplicação da criatividade, especialmente da criatividade infantil, foram iniciados com NOVAES (1971), enquanto professora de artes, primeiro em escola especializada e depois, em escolas de ensino fundamental, porém, sem dúvida, a década de 70 foi muito importante para a educação brasileira, pois foi quando a pós-graduação teve real avanço, caracterizado pela implantação de diversos cursos. A partir de então, a criatividade passou a fazer parte do universo de interesse dos pesquisadores, tanto na educação quanto na psicologia. Um fato que pode ter desencadeado esse processo foi a crescente preocupação com o desenvolvimento humano, aí estando também o desenvolvimento social e, conseqüentemente, as implicações educacionais.

Quanto aos estudos sobre criatividade elaborados em nível de pós-graduação, em nosso país, tiveram início com ALENCAR (1974), na área de treinamento de criatividade. Esse estudo foi o ponto de partida para muitos outros que se têm realizado sobre fatores relacionados à criatividade e, especialmente, sobre variáveis do contexto educacional que afetam a sua expressão e desenvolvimento, razão pela qual a pesquisa da professora, autora

e co-autora de muitas obras, é importante para a presente investigação. Em seus estudos, é relatada a preocupação com a influência que o meio exerce sobre as pessoas, no que concerne à sua expressão criativa e com a posição desta no desenvolvimento do educando. Embora os estudos não observem especificamente a criança, são importantes ao colocarem o professor como participante desse desenvolvimento, incluindo o desenvolvimento da criatividade do educando.

Entre os anos de 1974 e 1979, suas pesquisas publicadas nos periódicos *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada* e *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (ALENCAR, 1974, 1976 e 1979) revelavam um estudo da criatividade, seguido da relação entre a criatividade do professor e de seus alunos, para, logo a seguir, trabalhar um programa de treinamento da criatividade, para alunos de 4^a e 5^a séries do ensino fundamental. ALENCAR (1987), em relatório técnico do Instituto Nacional de Estudos Educacionais, aponta “Efeitos de um Programa de Treinamento de Criatividade nas Habilidades de Pensamento Criativo de Professores e Alunos do Ensino de 1^o Grau”, quando é fechado um ciclo de estudos, envolvendo o papel do professor no processo de desenvolvimento da criatividade do educando.

Deste estudo depreendemos a importância do papel do professor no processo criativo do aluno; papel de referência para a aquisição de conhecimentos e para o desenvolvimento do educando. Nele, a criatividade também é tratada como relacionada ao indivíduo e seu meio, tanto para os professores, quanto para os alunos, o mesmo que acontece com os estudos de NOVAES (1971).

Para ALENCAR (1995: 9), toda pessoa é portadora de potencial criativo, que pode ser desenvolvido e aprimorado com treino e acompanhamento, por meio de técnicas pertinentes. Muitas vezes, o meio inibe esse desenvolvimento. O professor é o agente que, conhecendo o desenvolvimento e as possibilidades de seu aluno, estimula a criatividade dos educandos, bem como a sua própria criatividade, como é explicada a seguir:

Na medida em que ampliarmos os nossos conhecimentos sobre os fatores psicológicos e sociais que afetam a criatividade bem como sobre os procedimentos específicos que estimulam o pensamento criador, estaremos aptos a fazer um maior uso de nosso potencial criador e, possivelmente, contribuiremos também para expandir o espaço reservado à criatividade na educação, na pesquisa, nas atividades empresariais, entre outras.

Por acreditar que a criatividade é um potencial do indivíduo e pode ser desenvolvida na interação com o meio e com técnicas apropriadas, ALENCAR (1989) continuou suas pesquisas com treinamento de criatividade, envolvendo também outros profissionais da área. Em 1989, foi elaborado, para o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, estudo sobre os efeitos a médio prazo de um programa de treinamento de criatividade nas habilidades de pensamento criativo do professor e em seu comportamento em sala de aula. Esse estudo discutiu a importância e a influência do professor sobre as produções dos alunos, com base nas ações do professor.

Estas conclusões são importantes para a presente pesquisa, pois os professores da educação infantil estudados também exercem influência no processo de desenvolvimento do potencial criativo de seus alunos. O professor estará agindo sobre o meio, que por sua vez, alcançará o aluno, na ação preconizada pela conceituação de criatividade utilizada na pesquisa, necessária para que a criatividade aconteça. O meio influencia as ações criativas do aluno, porém o professor, de qualquer área, pode (e deve) estar presente nos estímulos oferecidos pelo meio.

Foram realizados, ainda, estudos sobre como pode ser desenvolvido o potencial criador das pessoas, não somente em situações escolares, mas também em empresas e outras instituições, pois o aluno sai da escola e passa ao mercado de trabalho, onde colocará a sua criatividade, já desenvolvida com o apoio da escola, a serviço da comunidade. Essa tarefa é realizada por ALENCAR (1996: 9), que assim explica sua ação:

No sentido de promover as inovações indispensáveis à sua sobrevivência e expansão, as organizações têm apelado para o treinamento de criatividade de seus quadros, como forma de compensar a educação anti-criativa que predomina hoje na maior parte das instituições de ensino, os processos de condicionamento da sociedade e dos sistemas educacionais que levam a maior parte dos profissionais a subestimar e a subutilizar os seus recursos criativos.

Uma forma de cuidar para que a educação formal não seja considerada anti-criativa, é iniciar a atenção ao tema na educação infantil com os professores, que ao propiciarem condições ao desenvolvimento da criatividade infantil, estarão auxiliando no desenvolvimento das crianças, proporcionando-lhes condições favoráveis ao exercício pleno de sua cidadania, por meio de sua inserção, com criatividade, no mercado de trabalho. O profissional e sua empresa estarão sendo beneficiados.

Para ALENCAR (1996: 15), a criatividade é considerada como “o processo que resulta na emergência de um novo produto (bem ou serviço), aceito como útil, satisfatório e/ou de valor por um número significativo de pessoas em algum ponto no tempo”. Os recursos materiais, o conhecimento, a idéia criativa e a motivação levam à inovação.

SANTOS (1995: XII), em sua dissertação de mestrado, refere-se à análise de teses e dissertações sobre criatividade no período de 1970 a 1993, o mais importante para o estudo da criatividade no Brasil, já que foi a partir dos anos 70 que o interesse pelo tema assumiu destaque. Foram analisadas 59 teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação de Psicologia e Educação no Brasil:

Os resultados mostraram que a maioria dos estudos sobre o tema criatividade são empíricos e tratam da relação entre variáveis em situação natural ou simulada, caracterizando a pesquisa aplicada. Em relação às abordagens básicas, as que mais são utilizadas para sustentar os estudos são a comportamental seguida pela psicométrica. Dos estudos empíricos, a maioria são pesquisas experimentais realizadas com maior frequência na escola, com alunos do 1º grau (5ª a 8ª série).

A pesquisadora apresenta, ainda, levantamento de diversos estudos realizados em âmbito internacional, sobre o tema criatividade. A marca em comum é a união psicologia – educação, especialmente no que diz respeito à criança. Alguns autores especificam a criatividade para crianças de 0 a 6 anos, objeto de estudo da presente pesquisa.

Ainda que a criatividade produza um indescritível prazer pelo qual o indivíduo muitas vezes tenha que pagar um preço, ele é acessível se pensarmos em seu valor real e emocional, mas conseqüências benéficas para a pessoa que cria. Muitas vezes, o ato de criar produz tensão, sofrimento e ansiedade. Com a criação, pode estar também a destruição de algo, o que pode gerar desconforto. A ansiedade é um recurso importante, usado sempre que o indivíduo se encontra em situação de decisão, escolha e produção do novo, somente sendo negativa quando inibe a capacidade de reação/criação.

ZANDRINO (1994: 21) explica e completa essa questão:

É importante conviver com nossas ansiedades, tolerá-las e deixar que cumpram sua benéfica, embora incômoda função. Deve-se aceitar a tensão da criação, não temer sofrer o processo criativo, porque esta é uma condição indispensável para conseguirmos ser originais e livres, donos de nós mesmos, forjadores de nosso destino.

Encontramos ainda no Brasil, livros, congressos, simpósios e outros eventos organizados em torno do tema criatividade, cada um abordando sua área específica de ação.

As universidades também têm-se ocupado do tema. Na UNICAMP, o Núcleo de Estudos Psicológicos promoveu, durante o 2º semestre de 1987, um ciclo de seminários intitulado “O Processo Criativo”, reunindo pessoas de diversas áreas, que assistiram a palestras sobre o tema e apresentaram seus trabalhos. Os seminários versaram sobre “Criatividade na Educação”, “Aspectos Psicológicos da Criatividade”, “Criatividade nas Artes”, terminando com a “Semana da Criatividade”.

Essa iniciativa foi muito importante para os estudos brasileiros sobre criatividade, pois, além de submeter a discussão os aspectos teóricos e clássicos, favoreceu a abertura para novos encontros e conhecimento de trabalhos em desenvolvimento. Os relatórios são apresentados por GIGLIO (1992), juntamente com outros estudos relativos ao tema e mostram que a criatividade no Brasil continua em evidência e na direção de potencialidade própria ao indivíduo, que deve ser trabalhada por profissionais, com técnicas específicas e treinamentos para estimular a motivação criativa, reduzir barreiras ao pensamento criativo, possibilitando o domínio das operações cognitivas que fazem parte do processo. São apresentadas, também, condições que favorecem o desenvolvimento e expressão da criatividade no indivíduo. Mais uma vez, os estudos iniciados por Novaes estão em utilização; sua influência está presente em todos os estudos que queiram trabalhar a criatividade, em particular a criatividade infantil.

NOVAES (1971: 119) ainda explica o papel das atitudes criadoras, promovidas pelo professor:

Enfatizar a dimensão da criatividade na educação implica em promover sobretudo atitudes criadoras, dinamizando as potencialidades individuais, favorecendo a originalidade, a apreciação do novo, a invenção, a expressão individual, a curiosidade e sensibilidade aos problemas, receptividade a idéias novas, percepção sensorial e autodireção.

De modo geral, quem se dedica ao magistério deve estar sempre ligado ao que acontece no meio educacional, como estudos e pesquisa, buscando atualização e reformulando, sempre que necessário, seus objetivos. As solicitações da sociedade são grandes, em decorrência das constantes mudanças ocorridas e o professor deve estar preparado para atendê-las. Nessa preocupação, escreve NOVAES (idem: 128) sobre os

determinantes sócio-culturais:

A criação é uma força que se distribui na sociedade porque é construtiva e essencial para o seu desenvolvimento, não devendo ser abafada, nem atrofiada pelas próprias pressões pessoais. É urgente a necessidade de se fazer algo de agressivo para identificar os talentos criativos, treiná-los subseqüentemente, estimulá-los a se tornarem elementos úteis e produtivos à sociedade, cabendo à educação grande responsabilidade no sentido da solução de tão importante problema.

A presente pesquisa é mais um estudo sobre a criatividade, especificamente a criatividade do aluno de educação infantil, pesquisando a habilidade do professor em utilizar essa capacidade criadora da criança e sua consciência da necessidade de promovê-la.

A criatividade é estudada como fator natural na descoberta e como fenômeno quando disser respeito à potencialidade do indivíduo e às circunstâncias em que o aprendizado e a experiência o enriqueceram. Assim, é imprescindível refletir sobre o despertar do processo da criatividade na educação infantil, de tal forma a não inibir, mas a incentivar, inserindo-a no contexto da escola e no processo educativo, valorizando os estímulos naturais da criança e o lúdico.

Criatividade não significa exatamente algo novo e original, mas algo que foi identificado como próprio para a ocasião partindo da espontaneidade. É função da relação entre o indivíduo e seu meio. Atividades lúdicas são aquelas que envolvem prazer e divertimento, com determinado sentido. Por meio de atividades lúdicas, a criança percebe a realidade e desenvolve novas e específicas formas de atuação. Por outro lado, com elas a criança se revela, posicionando-se diante dos fatos. É na expressão criativa que ela capta o essencial das coisas, incorporando valores e experiências, sendo capaz de acrescentar um contexto novo e, mais importante que isso, pessoal. O educador precisa ser capaz de ouvir, de ver, de captar os dados, a informação com a qual irá integrar a elaboração científica de seus alunos, pois estudar a dinâmica dos comportamentos criativos fornece dados para melhor compreendê-los.

Pôde-se observar, por meio dos estudos já realizados, que o tema criatividade merece ser realimentado com novas pesquisas, pois está intrinsecamente relacionado com as atividades da criança, especialmente na educação organizada na escola, no caso, educação infantil, objeto deste estudo. Para tanto, será descrito, no próximo capítulo, o

caminho percorrido pela educação infantil, sua ligação com as teorias existentes, bem como a atuação de seus profissionais. Importa esclarecer que a história da educação infantil em Três Lagoas - MS foi resgatada por meio de relatórios existentes, da história oral e da experiência da pesquisadora, enquanto participante dessa história. E por ser esta história a parte ainda não tão difundida, é dada a ela maior destaque.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO INFANTIL: contextualização histórica e diretrizes na educação brasileira

[...] A importância da criatividade no desenvolvimento cognitivo da criança pré-escolar é fundamental, uma vez que permitiria representações e organizações da experiência mais ricas, processos de reorganização subjetiva mais autênticos e favoreceria atitudes básicas de exploração do meio e da auto direção.

Maria Helena Novaes

O que NOVAES (1977) chama de experiências mais ricas é o uso da criatividade nas salas de aula de educação infantil. Embora relutante às bruscas mudanças ocorridas no campo social, a escola contemporânea tem, continuamente, repensado o seu papel como produtora de conhecimento. Enfoques diferentes na metodologia têm-se sucedido, sem que o problema básico, a formação do indivíduo e seu preparo para a vida em sociedade, seja satisfatoriamente resolvido.

A revolução de costumes, a revolução tecnológica e a própria nova ordem mundial evidenciaram a extrema e inoportuna falta de sintonia entre o que é vivenciado na sala de aula e a realidade a ser vivida pelo educando. Métodos rígidos, baseados em realidades superadas, preparam o indivíduo para um mundo passado ou inexistente.

O moderno mercado de trabalho está ávido por pessoas capazes de suportar novas situações, e, pois, a criatividade torna-se cada vez mais uma necessidade do indivíduo para a sua adaptação a um mundo em contínua mudança. O incentivo e emprego dessa criatividade dentro da escola, outrora desprezado, quer por desconhecimento, falta de recursos ou mesmo ausência de suporte teórico, hoje é fator considerado decisivo para sintonizar a escola com o mundo real e preparar adequadamente o indivíduo ao mundo que irá enfrentar.

Origens históricas

A educação existe desde o surgimento do próprio homem, quando este vive em comunidade, agindo nela e sobre ela. A educação faz parte da história do homem, e, pois, a sua história constituiu-se com as mudanças que se processaram durante o desenvolvimento do ser humano. A forma como se sistematiza a educação é expressa pela pedagogia, que começou com as reflexões filosóficas, particularmente de Sócrates e Platão. LUZURIAGA (1977: 1-2) conceitua educação e pedagogia, com o sentido histórico:

Por educação entendemos, antes do mais, a influência intencional e sistemática sobre o ser juvenil, com o propósito de formá-lo e desenvolvê-lo. Mas significa também a ação genérica, ampla, de uma sociedade sobre as gerações jovens, com o fim de conservar e transmitir a existência coletiva. A educação é, assim parte integrante, essencial, da vida do homem e da sociedade, e existe desde quando há seres humanos sobre a terra. Chamamos pedagogia à reflexão sistemática sobre educação. Pedagogia é a ciência da educação: por ela é que a ação educativa adquire unidade e elevação. Educação sem pedagogia, sem reflexão metódica, seria pura atividade mecânica, mera rotina. Pedagogia é ciência do espírito e está intimamente relacionada com a filosofia, psicologia, sociologia e outras disciplinas, posto não dependa delas, eis que é ciência autônoma.

O presente também faz parte da mesma história, da educação: a educação é dinâmica, como dinâmica é a sociedade, da qual a educação é parte integrante e fundamental. Se, no passado, já era importante que as mudanças da sociedade fossem observadas, hoje é imperioso que aconteçam. A sociedade está cada vez mais em transformação e seus sujeitos, também. E esses mesmos sujeitos estão (ou estiveram) na escola, objeto da sistematização da educação, por intermédio da pedagogia.

Para que a educação infantil atual seja estudada, é necessário que se faça uma volta ao passado e se perceba que o lugar onde estamos hoje é fruto da história dinâmica que foi vivenciada.

LUZURIAGA (op. cit.) explica as fases da história da educação, em uma ordenação cronológica, que em muito lhe facilita o entendimento. A educação influenciou os fatos ocorridos ao longo do tempo e foi influenciada por eles.

A educação primitiva ocorria de maneira natural: a ação de uns sobre outros acontecia espontaneamente, sem a intencionalidade que se espera aconteça com a

pedagogia. A educação oriental, possivelmente a primeira de que se tem notícias com caráter formal, acontecia com a religião e de forma erudita, embora não estivesse relacionada formalmente com a criança pequena.

Na Grécia e em Roma (educação clássica), durante 15 séculos, já entrando na era cristã, ocorria a educação clássica, em que o civismo e a pessoa em si eram o centro das atenções, muito embora a religião ainda fosse alvo da educação, como acontece até hoje.

Sócrates foi o primeiro grande educador, utilizando o diálogo e valorizando o ser humano com as virtudes, consideradas como conhecimentos passíveis de aprendizagem; Platão foi o fundador da teoria da educação, da pedagogia, com a organização e sistematização das investigações e do ensino, valorizando o aprendizado na primeira infância, que deveria ocorrer com “jogos educativos praticados em comum pelas crianças de um e de outro sexos” (idem: 53). Aristóteles, que afirmava serem a ginástica (que desenvolvia o valor e a coragem) e a música (que desenvolvia o aspecto moral, além do prazer) pontos principais da educação, indicava que a educação, até os 5 anos, deveria acontecer em casa, com o ensino de regras de higiene. Até 7 anos, a criança tinha lições específicas de preparo à escola formal, quando a educação era dividida em duas etapas: até a puberdade e após ela.

Em Roma, a educação da criança, até os 7 anos, era tarefa da mãe ou de alguém determinado por ela; o pai assumia a responsabilidade educativa dos filhos, que, em geral, aprendiam, por intermédio do acompanhamento das tarefas do pai ou de preceptores; as filhas continuavam aos cuidados da mãe, que lhes ensinava as tarefas domésticas. Depois, a escola formal passou a ser mais utilizada, determinando a divisão que ainda hoje é utilizada: elementar, médio e superior, começando o elementar aos 7 anos de idade, não alcançando, assim, a criança pequena.

A pedagogia romana foi fortemente marcada por Quintiliano, que afirmava ser importante cuidar da educação na primeira infância, devendo ela ocorrer na própria família, pois o que é aprendido enquanto criança, permanece. A educação deveria ser realizada por meio de jogos, para que a criança não se cansasse; com os jogos e as brincadeiras, a criança revelaria suas tendências. São Jerônimo, seguidor das idéias de Quintiliano, expressou preocupação com a educação das meninas, que, ensinadas pela mãe por meio de exemplos e com paciência, também precisariam das formas lúdicas de ensino, mesmo para as tarefas

domésticas.

Com a expansão da educação, que chegou a todos os povos da Europa, iniciou-se a chamada educação medieval, quando se desenvolveu essencialmente o cristianismo. As crianças, ainda cedo, aos 6 e 7 anos, eram iniciadas na formação de monges ou de cavaleiros, quando eram enviadas para longe das famílias, passado a viver nos palácios e a aprender com o exemplo dos nobres.

No Renascimento, com a cultura dita clássica, com a arte e a ciência, iniciou-se a educação humanista, que levou à reforma religiosa, dando lugar à educação cristã reformada, às confissões protestantes, alcançando a Europa e as Américas. Essa foi uma fase importante, pois as escolas tinham confissões religiosas, que determinavam seu currículo e pedagogia.

Erasmus (1465-1536) e Vives (1492-1540) foram seguidores das idéias de Quintiliano, nos países germânicos e na Espanha, pregando que a educação deveria ser iniciada na primeira infância e de maneira agradável e lúdica, sem o sentido de esforço ou obrigação desagradável. Vives sugeriu, como principal contribuição, a união da psicologia com a educação, indicando que o professor deveria adequar as tarefas dos alunos às suas características pessoais.

A educação realista foi fruto da educação cristã renovada, pois os novos acontecimentos educacionais possibilitaram a abertura da educação às ciências novas, com estudos específicos para a pedagogia.

Nessa fase, Comenius escreveu sua famosa didática, que revolucionou a pedagogia e o colocou em lugar de destaque, entre os maiores educadores. Para ele, a pedagogia considera as idéias religiosas e realistas: a religião ocupa-se dos fins e a realista dos meios; o fim é a salvação; o meio é a religiosidade interna, a felicidade. Afirmava também que ninguém poderia ser feliz sem a formação obtida pela educação, que deveria abranger aspectos úteis para a vida toda e deveria começar na infância, quando a educação da criança estaria sob responsabilidade da mãe ou da escola maternal. O ciclo educacional está dividido em períodos de 6 anos cada: infância, puerícia, adolescência e juventude.

Pois bem, nessas escolas não se ensinarão matérias diferentes senão que as mesmas, de modo, todavia, distinto, quer dizer, todas quantas possam fazer, dos homens, verdadeiros homens. Assim, na maternal, cuidar-se-á principalmente do exercício dos sentidos externos; nas comuns, cultivar-se-ão os sentidos internos, a imaginação e a memória, com seus órgãos executivos, a mão e a língua, lendo, escrevendo, pintando, cantando, medindo, pesando, etc.; no ginásio, o entendimento e o juízo, por meio da dialética, gramática e mais ciências e artes reais; e nas academias, o cultivo de alma por meio da teologia, da inteligência pela filosofia, do corpo pela medicina e dos bens externos pela jurisprudência. (LUZURIAGA, 1977: 140-141)

A educação racionalista e naturalista foi uma conseqüência histórica, que determinou o idealismo na pedagogia. Com a Revolução Francesa, iniciou-se a educação nacional (o Estado influenciava a educação). Levantou-se a questão de as escolas serem confessionais e não públicas e teve início o movimento a favor da obrigatoriedade da educação.

Rousseau e Pestalozzi foram educadores influentes do século XVIII que se ocuparam das crianças pequenas, valorizando sua educação com métodos e técnicas específicas. Suas idéias influenciaram os educadores que se seguiram. Para Rousseau, a aprendizagem deveria ocorrer de forma natural, pela própria experiência do aluno, com seus acertos e erros, iniciando-se na infância. Para Pestalozzi, a educação também deveria ter início na infância, com ênfase na escola formal (e não na família), humanista e baseada na natureza espiritual e física da criança, com direção, mas buscando o desenvolvimento interno, a formação espontânea e baseada nas circunstâncias em que se encontra o educando.

No século XIX, na educação nacionalista, a educação e a pedagogia continuaram os caminhos antes iniciados, mas agora com passos mais largos, uma vez que os educadores passados tinham seguidores e muito influenciavam os novos rumos dados à educação. Froebel, grande educador deste século, com visão mística e humanitária, também teve seus estudos baseados em educadores passados, mas seu papel na educação infantil foi muito grande, pois foi o criador do “jardim de infância”, educação formal que se ocupava unicamente da primeira infância. Uma de suas colaborações foi a união sistematizada da teoria com a prática, dando características científicas à pedagogia, embora ressaltasse que não deveria ser perdido o caráter espontâneo e criador da criança. Outra grande colaboração foi a percepção e divulgação da idéia de que os primeiros anos de vida são decisivos no desenvolvimento mental das pessoas. Para ele, a escola deveria representar a vida e a

atividade infantil manifesta-se de forma lúdica, especialmente com os jogos; a escola teria a dimensão individual e a dimensão coletiva, estando, na criança, o potencial futuro do cidadão.

A segunda metade do século XIX foi marcada pelo positivismo, com reflexos também na educação infantil, com caráter utilitário e assistencialista.

O século XX foi marcado pela busca da educação democrática, fazendo da pessoa o centro da educação. Várias teorias e estudos surgiram, determinando rumos diversos à educação, com metodologias distintas, que atendem a cada segmento. Nessa fase surgiu a preocupação com a criança, em particular com a criança pequena, aquela que afirmamos estar em idade de educação infantil.

Com certeza, os fatos históricos (e não somente os fatos educacionais ou pedagógicos) foram determinantes do que hoje se encontra em nossas escolas. A história faz-nos refletir, especialmente quanto ao passado e seus determinantes. A educação, como já foi citado, é mais do que uma influência intencional e sistemática: é a ação da sociedade sobre as gerações seguintes e parte essencial da vida do ser humano e da sociedade.

Educação infantil no Brasil

A educação pré-escolar começou a existir para atender aos que não tinham assistência de suas famílias. KRAMER (1984) conta que, do descobrimento até 1874, existiu a “roda dos desvalidos”, para cuidar das crianças abandonadas e nada de especial se fez pelas demais crianças. De 1874 até 1899, alguns médicos, juntamente com outras pessoas interessadas, tentaram prestar algum atendimento às outras crianças, que, embora tivessem família, não tinham providas suas necessidades; todavia esses projetos não tiveram prosseguimento. Os atendimentos mais profícuos surgiram a partir de 1900, especialmente quanto aos aspectos médicos e escolares.

A pré-escola começou a ter vida própria na rede pública somente a partir de 1930. Até a década de 20, o atendimento à criança era oferecido basicamente por instituições particulares e primordialmente às crianças ditas carentes. Com a implantação da

industrialização no país e com o advento da imigração, a questão do atendimento infantil foi intensificada pelos operários em favor de seus filhos. Os donos das indústrias antecederam esta reivindicação, construindo creches e escolas próximas às indústrias e, com isso, esperava-se que as mães, satisfeitas, produzissem melhor. As outras creches, fora dos arredores das indústrias, eram mantidas por entidades filantrópicas, com a ajuda de pessoas ricas e do governo. Essa era uma visão de trabalho de cunho assistencialista: o foco da preocupação incidia sobre alimentação, higiene e segurança física das crianças.

Getúlio Vargas criou a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) em 1942, determinando a organização de berçários pelas empresas para abrigar os filhos das operárias durante o período de amamentação; contudo, por falta de fiscalização do poder público, poucas creches e berçários foram organizados nas empresas.

A partir de 1950, com o avanço da industrialização e com o aumento do número de mulheres de classe média adentrando o mercado de trabalho, intensificou-se a demanda por creches. O contexto econômico e político nas décadas de 70 e 80, com movimentos operários e feministas, propiciou um movimento vibrante na luta pela democratização da educação pública brasileira, possibilitando a conquista, na Constituição de 1988, do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado.

As tendências educacionais vigentes foram exercendo influência sobre o processo e a educação infantil passou pelas fases compensatória, assistencialista e preparatória à escola, até chegar ao modelo atual, que propõe sejam dadas condições ao desenvolvimento integral da criança.

A abordagem compensatória parte da idéia de que a criança deve ser vista no interior de uma sociedade de classes e não como ela mesma. A pré-escola era uma forma de resolver a miséria, a pobreza e os problemas familiares. O assistencialismo era justificado com a necessidade imediata que algumas crianças tinham de alimentação, cuidados médicos e lugar para permanecerem enquanto sua família trabalhava. A idéia de que a criança deveria chegar ao ensino formal com conhecimentos prévios levou ao caráter preparatório da pré-escola. Os mais recentes estudos e pesquisas em educação mostram que a criança deve ser acompanhada, enquanto criança, em seu desenvolvimento integral.

Especialmente a partir da década de 70, quando se verifica uma rápida expansão da rede de creches, inúmeras críticas foram feitas às instâncias governamentais, denunciando o caráter discriminador da manutenção de diferentes redes de socialização para as crianças menores de sete anos. Também se tornaram lugar comum as denúncias da manutenção, pelo Estado, sob a sua sombra ou por seu beneplácito, por meio de subvenções diretas ou indiretas, de iniciativas de atendimento de baixíssima qualidade: quer pelas condições materiais do equipamento – creches ou pré-escola –, quer pela falta de qualificação dos recursos humanos ou da proposta institucional.

No entanto, houve sempre um discurso justificador para essas práticas. Seria o caráter de urgência nas soluções para os problemas da infância que acabaria por impor iniciativas de caráter predominantemente assistencial/custodial. Estas adquiriam a condição de um mal menor: ante a magnitude do problema, era preferível pouco a nada. E se este pouco constituía-se em programas marcados por um caráter paternalista, moralizador, discriminador, de qualidade questionável, era porque:

via de regra a política de atendimento à criança pequena vinha sendo utilizada com um sentido nitidamente desmobilizador de que o discurso avançado se serve para dissimular a manutenção de práticas retrógradas, obtendo favores e votos com custo relativamente baixo e, com isto, ajudando a manter o atávico desinteresse que certas camadas dirigentes nutrem pelos problemas da maioria da população. (GARCIA, 1993: 139)

Questionava-se o caráter de guarda das instituições, de natureza voltada para os cuidados primários, e a constituição de um sistema dual, com duas concepções de serviços: aquelas que eram consideradas de caráter assistencial e outras às quais se atribuía um cunho educacional.

As pesquisas, em sua maioria realizadas nos cursos de pós graduação e a partir de 1980, tiveram papel importante nas mudanças ocorridas na educação infantil; as investigações iniciais abrangiam os aspectos históricos, sociais, psicológicos, pedagógicos, bem como as relações criança/criança, criança/profissional, escola/família e profissional/profissional. Assim, o desenvolvimento infantil passou a fazer parte do contexto em que ocorre e também dos relacionamentos que o permeiam, deixando de ser visto como uma questão individual. Outro aspecto importante é que, a partir de então, as crianças brasileiras passaram a fazer parte do universo estudado.

ROCHA (1991) constatou, em seus estudos, que as práticas pedagógicas constantes da 1ª série neutralizavam os progressos conseguidos na pré-escola. Aspectos como autonomia, iniciativa, bom desempenho oral e criatividade chegavam a ser considerados negativos para o bom desempenho escolar. ROSEMBERG & CAMPOS (1994) continuaram na linha da pesquisa anterior, chegando à conclusão de que a formação do profissional de educação infantil precisava ser trabalhada, pois faltava conhecimento das particularidades dos profissionais, tais como características da função, atuação prática e identidade profissional. As duas autoras citadas acima também contribuíram para fazer avançar esta discussão, advogando que os programas voltados para o atendimento às crianças pequenas deveriam revestir-se de um duplo caráter: educar e cuidar. Colocaram também em relevo a associação entre estas duas características e os tipos de serviços referidos acima. No entendimento das autoras, as atividades ora seriam mais voltadas para os cuidados, ora penderiam para o pólo da educação. Uma, no entanto, não poderia prescindir da outra, havendo uma dimensão educativa nos cuidados e vice-versa, sendo tais dimensões, portanto, indissociáveis.

A população brasileira, a partir da progressiva consciência de seus direitos e da participação em movimentos sociais, teve papel central numa das maiores conquistas da educação infantil no Brasil: o reconhecimento, na Constituição de 1988 – Inciso IV do art.208 -, do direito à educação de todas as crianças de 0 a 6 anos e do dever do Estado de oferecer creches e pré-escolas para tornar fato esse direito. Movimentos sociais e instâncias públicas, municipais e estaduais vêm se esforçando para expandir com qualidade a educação infantil e enfrentar os desafios que se colocam. Pela primeira vez na história da educação brasileira, em 1994 foi formulada uma Política Nacional de Educação Infantil (MEC) com diretrizes para a formação dos profissionais.

Em 20 de dezembro de 1996, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96). É uma lei flexível e descentralizadora, que fortalece os sistemas estaduais de educação e que garante a universalização da educação infantil, significando que todas as crianças de 0 a 6 anos deverão ser assistidas. Em 1982, por uma decisão do Ministério da Educação, a educação pré-escolar (4 a 6 anos) pôde ser incluída na educação básica, mas a garantia de que isso efetivamente acontecesse veio com a nova LDB (Seção II, art 30), além do atendimento também de 0 a 3 anos. Isso foi importante

porque, embora os especialistas e as autoridades soubessem da importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento do indivíduo, pouca coisa era realizada, especialmente no âmbito oficial.

Assim, a partir de 1996, a educação infantil é reconhecida no país como direito da criança e dever do Estado, sendo subdividida em duas faixas de idade: de 0 a 3 anos (creches) e de 4 a 6 (pré-escolas).

Hoje, diversas instituições referem-se à creche ou pré-escola usando um ou outro critério, de modo que esta é uma denominação ainda pouco uniforme para os que atuam na área e para a população em geral. Apesar da coexistência dos nomes, entendemos como creche o espaço para a criança de 0 a 3 anos e a pré-escola para as crianças de 4 a 6 anos, funcionando em meio período ou horário integral. A responsabilidade sobre as duas modalidades é ou deveria ser assumida pela instância educacional pública.

A educação infantil passou a ser a base do sistema de ensino, aliviando a 1ª série do ensino fundamental. Na distribuição dos campos de atuação dos diversos poderes (federal, estadual e municipal), ficou determinado que a educação infantil faz parte da educação básica, que abrange também o ensino fundamental e o ensino médio.

O atendimento pedagógico deverá ser realizado por professores com formação específica, sendo possível, em sua organização pedagógica, flexibilidade quanto à seriação, admitindo-se avanços de acordo com o ritmo de cada criança. A organização das atividades escolares não é determinada em horas, porém recomenda-se a articulação com o nível seguinte. O conteúdo curricular observa o desenvolvimento de cada criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretende universalizar. A avaliação “far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. (LDB, art.31)

Para que as peculiaridades desse período sejam respeitadas, é necessário que as instituições “cumpram duas funções complementares e indissociáveis: cuidar e educar, complementando os cuidados e a educação realizados na família ou no círculo da família”. (MEC, 1994: 17). Aos órgãos normativos dos sistemas de ensino cabe complementar as normas gerais do Conselho de Educação, que elabora os conteúdos curriculares.

A criatividade da criança tem espaço na legislação e nos conteúdos que se pretende sejam trabalhados na educação infantil. Cabe ao professor ter interesse e se apossar de

conhecimentos específicos que o auxiliem a participar do desenvolvimento da criatividade de seus alunos.

Nesse sentido, em 1998, o MEC elaborou e distribuiu às Redes Públicas de Ensino e aos professores de educação infantil, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, (RECNEI) documento composto de 3 volumes, com a função de subsidiar as políticas públicas de educação infantil, com vistas à melhoria da qualidade e equalização do atendimento a educação infantil. Contudo, nossa realidade se mostrou ainda distante ao atendimento dessa nova proposta para o cotidiano escolar infantil por apresentar um quadro de educadores pouco qualificados e não poder contar com a participação das famílias na dinâmica das instituições, pois estas se apresentam como oprimidos e aceitadores da instituição como favor e não como direito da criança.

Outro fator apontado no RECNEI, é a referência a um modelo de infância desejada, rica em estímulos, pertinente quanto à adequação do vínculo do educador com a criança, remetendo a uma leitura de criança idealizada. Isso nos afasta da maioria das instituições existentes e desconhecendo ou ocultando parte dos conhecimentos anteriormente sistematizados em publicações, teses, dissertações e pesquisas divulgadas, pois a realidade das instituições escolares é a falta de preparo docente e deficiência de materiais.

Quanto ao preparo docente, o RECNEI pressupõe um educador qualificado, capaz não só de analisar tipos de brincadeiras e efetivá-las, considerando o potencial da atividade e da criança, como também de prosseguir com a estimulação, após cada resposta individual. Mais uma vez, a realidade se mostra distante da proposta.

No entanto, o RECNEI aponta caminhos e possibilidades para o professor, quando acredita nas capacidades das crianças com as quais trabalha, ressaltando a importância em criar situações educativas para que, dentro dos limites impostos pela vivência em coletividade, cada criança possa ter respeitados os seus hábitos, ritmos e preferências individuais. Nesse contexto, o professor é merecedor de atenção e incentivado para buscar inovações pedagógicas e seu aperfeiçoamento profissional.

O RECNEI representa um ponto de inflexão no que se refere ao descolamento da realidade, o que não contribuiu para fazer avançar a prática da educação infantil.

Embora a escola ainda seja considerada por muitos pais e professores um local onde as crianças vão para brincar e passar o tempo (e para brincar, qualquer lugar serve), essa idéia desvaloriza e desqualifica o trabalho realizado na educação infantil.

O trabalho da criatividade infantil, mesmo existindo, não tem atenção, ou mesmo é percebida pelos professores, que se ocupam de cumprir planejamentos estabelecidos, pois, estes incorporam de maneira efetiva, a oposição entre trabalho escolar e brincadeira, pois acreditam que “ninguém aprende brincando, só trabalhando”.

Aprender trabalhando é penoso, desprovido de sentido e prazer, com horários rígidos e grande controle. Assim, brincar e criar brincadeiras é considerado uma quebra na rotina diária. O compromisso da escola e do professor não é com a criação, mas com o consumo do material, onde as crianças passam o ano gastando “folhas e folhas” de papel, fazendo trabalhos sem prazer e sem atenção. Mesmo com a utilização de massa de modelar, suas possibilidades não são exploradas, tornando tudo “passa tempo”.

O RECNEI, mesmo ainda tendo distância entre “o ideal” e “o real”, se constitui em uma proposta inovadora, pois cria espaços para a manifestação infantil, garantindo à criança, o direito de ser educada e cuidada. Ao mesmo tempo, oportuniza aos professores (e às instituições) meios para melhor desempenhar seu papel.

A criança deixa de ser vista como “um adulto em potencial”, passando a ser considerada como um sujeito que se constrói em interação com a vida social da qual é parte. Nessa visão, a educação rompe com o objetivo anterior, de se preparar para aprender, na medida que, em cada situação vivida, realiza aprendizagens e, enquanto aprende, se capacita para aprendizagens futuras.

Assim, o trabalho ganha sentido, as mudanças vão se processando e o novo sendo criado. Não é somente a criança que aprende, mas também o professor aprende e se atualiza permanentemente.

Educação Infantil no Estado de Mato Grosso do Sul

A história da Educação Infantil não está desvinculada, em seu desenvolvimento, das forças sociais que dominam a estrutura do poder e dos objetivos subjacentes às diversas políticas econômicas, sociais e culturais impostas ao país.

A pré-escola, à época de sua implantação em Mato Grosso do Sul (1979), tinha o caráter compensatório, como preconizava a política nacional: suprir as deficiências culturais, lingüísticas e afetivas das crianças provenientes das classes populares. Com isso, a função preparatória resolveria o problema do fracasso escolar. Essa concepção revelava o preconceito com que as crianças eram encaradas e a idéia de que a preparação vinculava-se à compensação de “carências” infantis, por meio do adestramento das crianças nas habilidades e conhecimentos que não possuíam.

No início da década de 80, o discurso oficial que fundamentava a Pré-Escola como solução para a evasão e repetência das primeiras séries ia sendo denunciado, uma vez que os programas não traziam benefícios efetivos às crianças, mas serviam apenas para discriminá-las. A partir daí, a Pré-Escola passou a ter “objetivo em si mesma”, visando ao desenvolvimento global e harmônico das crianças, implantando-se o PROAPE (Programa de Atendimento ao Pré-Escolar). Acreditava-se que a Pré-Escola não preparava para a escolaridade, mas ajudava a superar os problemas de cunho econômico-social e, conseqüentemente, a resolver os educacionais. Esse programa assistencialista trouxe um esvaziamento à função da Pré-Escola, pois, “dada a sua importância em e por si mesma”, ela não necessitava de qualidade e fundava-se em uma concepção genérica e abstrata de criança, sem levar em consideração a sua inserção social.

Por volta de 1984, na tentativa de desenvolver um trabalho pedagógico junto à Pré-Escola, foi implantado, na capital do estado de Mato Grosso do Sul, o Programa de Educação Pré-Escolar (PROEPRE), baseado na teoria de Jean Piaget, fornecendo sólidas explicações sobre a natureza do desenvolvimento, a inteligência e os mecanismos da aprendizagem da criança.

A partir de 1986, a Secretaria de Estado de Educação iniciou um trabalho nas escolas da Rede Estadual de Educação, para que a Pré-Escola assumisse a sua função

pedagógica, tomando-se a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida e ampliando-as por meio de atividades que tivessem significado concreto para a vida das crianças e que, simultaneamente, assegurassem a aquisição de novos conhecimentos.

Em 1987, no período de discussão na nova Constituição Federal, viveu-se uma experiência fértil de participação democrática. Houve um processo de debates acerca dos principais problemas da sociedade brasileira, dentre os quais o direito da criança. O Estado do Mato Grosso do Sul participou ativamente desse processo, por intermédio de sua Secretaria de Educação, mas especialmente da Organização Mundial para Educação Pré-Escolar, seção Mato Grosso do Sul – (OMEP/BR/MS). Na defesa desses direitos, foi organizado um movimento forte e expressivo, envolvendo várias instituições. públicas e privadas do Estado. Como decorrência, produziu-se uma Constituição Federal que, como já foi citado no item anterior, em seu artigo 208, inciso IV, determina: *atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade*. Foi um marco na história da criança e na trajetória da sociedade, pois consagrava-se um avanço na concepção sobre a criança e sobre suas relações com a sociedade e seus direitos específicos. A partir dessa concepção é que se propõe a elaboração de uma proposta pedagógica em todos os sistemas de ensino, visando oferecer o atendimento, com vagas em creches e pré-escolas, às crianças pequenas, menores de 7 anos de idade, agora legalmente em todos os municípios.

Em 1989, a Secretaria de Educação do Estado lançou o documento Diretrizes Gerais para a Educação, no qual os segmentos (1º e 2º Graus) eram tratados em separado. Foi um avanço, porém ainda não suficiente, pois as necessidades educacionais mudavam a cada dia e seu acompanhamento tornava-se difícil.

Diante destas dificuldades, em 1992 a Secretaria de Educação convidou professores de todas as áreas da educação e, com a assessoria da UFMS, deu início à elaboração de diretrizes curriculares, sendo abordadas a pré-escola, alfabetização, 1º e 2º graus, com todas as áreas, e o 2º grau Magistério, também com as suas áreas específicas. O documento foi publicado em 1994, mas desde 1993 já estava sendo utilizado pelas escolas do sistema de ensino sul-mato-grossense. Nesse momento, configura-se a educação pré-escolar e o documento é apresentado para subsidiar a prática docente, de forma estruturada, visando assegurar os requisitos de integração e continuidade ao currículo escolar.

Em 1996, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) a nomenclatura de educação pré-escolar (LDB 5692/71) é alterada, passando a “educação infantil”.

A educação infantil, seguindo a atual legislação, passa, então, a ter maior impulso nas redes municipais de ensino que, até 1999, por força dessa lei, assumem prioritariamente a responsabilidade por essa faixa de escolaridade, retirando a administração escolar das secretarias de assistência social.

Educação Infantil no município de Três Lagoas – MS

A Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas - MS oferece regularmente, desde 1987, atendimento pré-escolar para crianças de 4 a 6 anos de idade, porém, à época, não tinha “existência legal”, uma vez que acontecia sem a autorização formal do Conselho Estadual de Educação.

Mesmo sem a formalização necessária, o atendimento pré-escolar não se restringiu aos alunos matriculados, pois seus professores também passaram por acompanhamentos específicos, uma vez que sua formação, na maioria dos casos, não era específica para a pré-escola. Até essa data, não existia no município de Três Lagoas um curso de formação específica, obrigando os professores a deslocarem-se para o município vizinho (Andradina - SP) para cursar complementação de sua formação em nível de 2º grau (magistério, hoje ensino médio).

Em 1994, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, por intermédio do Centro Universitário de Três Lagoas (UFMS/CEUL), inicia a habilitação específica para professor de pré-escola e séries iniciais, atendendo à demanda por um curso superior, vinculada às novas expectativas do mercado de trabalho local.

As dificuldades encontradas por todos que trabalhavam na pré-escola foi a razão de a área de pré-escola ser incluída, em 1989, no Projeto de Assessoria Técnico-Pedagógica, oferecido pela UFMS/CEUL, como parte da área de alfabetização, e que durou até 1993. Essas dificuldades estavam em torno de como trabalhar as fases do desenvolvimento infantil, dentro dos conteúdos escolares, uma vez que somente naquele período a criança

com menos de 7 anos estava sendo incluída num processo pedagógico formal. A assessoria pedagógica recebida estava baseada na teoria de Jean Piaget e no Construtivismo.

Em 1995, foi sentida a necessidade de formalizar a existência da pré-escola na Rede Municipal, até porque era condição para o recebimento de verbas da Legião Brasileira de Assistência (LBA), entre outras. O trâmite para a “legalização” da pré-escola na Rede Municipal de Três Lagoas foi iniciado em 1995, concluindo-se com a autorização final, em setembro de 1996, com valor retroativo ao início do ano letivo de 1995.

O ano de 1997 foi especial para a pré-escola municipal, pois, com a eleição municipal, toda a equipe técnica educacional foi alterada, surgindo com isso novas propostas, seguindo as atuais tendências na educação. Com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), a educação de crianças de 0 a 6 anos de idade passou a ser concebida como a primeira etapa da educação básica, conforme se lê em seu artigo 29: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

As classes de pré-escola que eram mantidas pela Secretaria de Assistência Social junto às creches municipais foram transferidas para a Secretaria de Educação, o que aumentou não só o número de alunos assistidos, como também o de professores. Os professores para as idades 4 a 6 anos são qualificados conforme a exigência legal e contratados mediante concurso público. Os demais estão em processo de adaptação à legislação, com o compromisso de formação profissional até 2007.

A interpretação do texto legal permitiu compreender que a apropriação deste compromisso pela REME estava além da política externa, pois, para tal cumprimento, seria necessário adentrar o interior da instituição, aproximar-se desse espaço e de seus profissionais, para conhecer suas experiências, em forma de diálogo, visando à constituição de uma proposta de educação que contemplasse as novas diretrizes e bases da educação básica no Brasil, posto que essa incumbência, na educação infantil, historicamente, pertencia à Assistência Social.

Os fatos que se sucederam passaram a exigir uma discussão reflexiva entre a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e as instituições de ensino, para um ideal político pedagógico contido em um plano de novas ações entre o cuidar e, agora, educar

crianças, particularmente as de faixa etária de 0 a 3 anos de idade, que, antes, estavam aos cuidados da Assistência Social, que tinha, em sistema paralelo com a Secretaria de Educação, classes de pré-escola até 6 anos.

A discussão proposta consistia, a princípio, em pôr em evidência a reformulação de um currículo e a articulação deste com o espaço (instalações) e os educadores, visando à qualidade do atendimento, como direito da criança pequena. A qualidade dos serviços, como componente desse direito, implica assumir novas feições de infância, incluindo novas concepções de criança, de desenvolvimento infantil, de atividades, de tempo e espaço, em busca da definição dos objetivos do cuidar e educar.

Cumprir tais objetivos significou organizar e encaminhar o trabalho pedagógico das creches e pré-escolas em um único planejamento, ficando a REME formada pelas creches, escolas de educação infantil e escolas de ensino fundamental; ao município, agora somente por intermédio da Secretaria de Educação, cabia atender ao artigo 11, inciso V da LDB, que determina que os municípios ofereçam a educação infantil com prioridade.

Mais do que uma transferência de posse administrativa, a SEMED, enquanto órgão central do Sistema, ficou frente aos ganhos da autonomia para cumprir as exigências do texto legal, o que implicava repensar a organização do trabalho pedagógico no cotidiano das creches, norteadas por uma filosofia da infância, com práticas efetivadas no brincar, imaginar, sonhar, criar etc. A compreensão dessa filosofia deve ser vista na formação não só da criança, mas também do educador.

Outro aspecto observado foi a organização do espaço e a infra-estrutura necessária para que a educação infantil pudesse cumprir seus objetivos, como os pertinentes às atividades lúdicas.

A capacitação dos recursos humanos foi outro fator que possibilitou à SEMED agir com maior aprofundamento para que sua proposta fosse alcançada em um breve espaço de tempo, posto que a lei determinou o tempo de 3 anos para que as mudanças ocorressem.

Atualmente, a educação infantil da Rede Municipal de Ensino conta com 233 alunos com idade de 0 a 3 anos e com 2119 de 4 a 6 anos, num total de 2343 alunos, divididos em 82 salas e 71 professoras. Algumas professoras atuam em dois turnos, sendo responsáveis por duas turmas, porém são contadas, para efeito de estatística, como apenas uma, por ser utilizada a contagem por pessoa e não por turma. As crianças de 0 a 3 anos de idade não

são atendidas por professoras e sim por atendentes e recreadoras, nos Centros de Educação Infantil; um cargo temporário, criado para esperar o concurso público, que deverá ocorrer no final de 2001. A criação desse cargo foi necessária porque, com a saída das crianças de 0 a 3 anos da responsabilidade da então Secretaria de Promoção Social para a também então Secretaria de Educação, as professoras ali lotadas permaneceram, trabalhando em outros Projetos. As estagiárias devem estar ligadas a um curso de formação de professores ou mesmo já o terem terminado.

A orientação pedagógica é dada, para todos, pela Secretaria Municipal de Educação, por intermédio da Divisão de Educação Infantil e está fundamentada na proposta teórica sócio-interacionista, especificamente em Vygotsky, para quem a idéia de transformação desmistifica e contrapõe ações espontâneas advindas do senso-comum e de pensamentos equivocados sobre a concepção sócio-construtivista. Focaliza-se, na escola, a importância de ações e situações em que o aprendizado é um resultado de construção e de processos intencionais capazes de promover o desenvolvimento. A aprendizagem escolar tem papel decisivo na vida da criança, dos seus próprios processos mentais e sociais. Em situação de sala de aula, o professor trabalha com o aluno, explica, oferece informações, questiona, corrige e leva o aluno a demonstrar, até que consiga internalizar, agindo independentemente.

Em 1998, a denominação Creche foi alterada para Centro de Educação Infantil (CEI), objetivando a caracterização de uma educação especializada, passando a SEMED a agir na vida escolar dos alunos matriculados. As famílias sentiram as mudanças, pois foram chamadas a participar da vida escolar de seus filhos, até mesmo no cuidado com a freqüência e no acompanhamento das atividades das crianças, numa mudança também de natureza afetiva entre eles e as instituições.

A fase de adaptação da criança ao ambiente escolar implica o sentimento da separação, da perda, do novo, do desconhecido. A preocupação com essa fase foi demonstrada pela SEMED, quando determinou que as crianças do último período da educação infantil frequentassem, em um turno, o CEI, com atividades recreativas, e, no outro, a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIF) mais próxima do CEI. Segundo a responsável técnica pela educação infantil, no início observou-se uma certa discriminação entre as crianças - “as crianças da creche” -, porém agora esse

fato não é mais observado, pois tornou-se fato corriqueiro, nas EMEIF, a presença das crianças oriundas dos CEI.

Assim, com esta compreensão, chega-se a uma questão que é primordial para que o planejado possa ser realizado com sucesso: quem é o profissional de educação infantil? Quais as exigências para ele, de modo a atender a essa proposta? E mais ainda: o que fazer?

A LDB, em seu artigo 62, define o mínimo exigido para a atuação docente na educação infantil:

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. (BRASIL, 1996)

A exigência de formação do profissional de educação infantil é de nível médio e superior, o que diverge e multiplica os caminhos e, ao caminhar, a Universidade posiciona-se não como impedimento às propostas elaboradas pelo sistema, mas como possibilidade de articular, aprimorar e criar alternativas para a qualificação ao trabalho desenvolvido com as crianças.

Ainda para a adequação à nova LDB, as diretrizes curriculares foram reformuladas, de modo a separar a educação infantil nas duas etapas: 0 a 3 e 4 a 6 anos. Os professores para as turmas de 4 a 6 anos são, em sua maioria, contratados após aprovação em concurso público, exigindo-se habilitação específica para educação infantil. As turmas de 0 a 3 anos são atendidas nos Centros de Educação Infantil por atendentes e recreadoras. Todas as profissionais são acompanhadas em seus locais de trabalho e existe a promoção de eventos especiais, voltados para a educação infantil, que visam oferecer maior reflexão.

Segundo o planejamento da Gerência de Educação, a cada início de períodos letivos, são promovidos encontros de atualização, na visão de formação continuada. Em um desses encontros, foram levantados dados que fazem parte desta pesquisa.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil foram distribuídos e estão sendo trabalhados em cada Unidade de Ensino, por meio do Programa Parâmetros Curriculares em Ação, que o MEC orienta, sempre que solicitado pelas Secretarias de Educação.

Em 2000, a Secretaria de Educação foi transformada em Gerência da Área de Educação, fazendo parte da Gerência Adjunta de Assistência Social, Trabalho e Cidadania. A mudança não trouxe nada de especial aos trabalhos que estavam sendo desenvolvidos, especialmente aos relacionados à educação infantil.

Apesar dos avanços e transformações, a atitude do professor quanto a propiciar aos alunos a autonomia para a criatividade ainda merece ser estudada. A questão parece estar ligada à formação de professores e é importante que os centros de formação desses profissionais tomem a iniciativa.

A redefinição do contexto escolar gerou a necessidade de uma reconstrução do significado de ensinar e aprender na educação infantil. Este olhar, ainda não definido, tem conquistado muitas vitórias, mas ainda não se mostra suficientemente forte para romper as raízes que são sustentadas pela fragilidade das relações professor-aluno e pelo distanciamento entre teoria e prática.

O currículo da educação infantil, alicerçado pelo desenvolvimento e aprendizagem, oferece múltiplas possibilidades de realizar atividades chamadas lúdicas, de criar espaços e movimentos capazes de possibilitar a manifestação da expressão infantil. Os conteúdos oferecem e sugerem possibilidades, mas é necessário tomar consciência da necessidade de criar, o que imprimirá sentido ao trabalho.

Na construção do novo, a educação infantil ganhou professores para as áreas específicas de artes e educação física. Durante um dia na semana, esses professores permanecem com as crianças da faixa de 4 a 6 anos, para trabalharem, juntos, os movimentos, espaços, jogos, a solidariedade na competição etc. A arte, com os trabalhos no desenvolvimento da criatividade, na pintura, teatro, dança e música, é utilizada como meio de produção do prazer de descobrir, criar, e do prazer de aprender.

A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, por meio do Campus de Três Lagoas, participa ativamente da vida do município de Três Lagoas. O Departamento de Educação tem influenciado na formação de professores de educação infantil, não apenas com o ensino, mas também junto às escolas por meio de estágios supervisionados, projetos de pesquisa que acompanham a gestão escolar e participação na formação continuada dos professores, em parceria com a Gerência de Educação do Município.

CAPÍTULO III

O PERCURSO METODOLÓGICO

[...] as atividades criadoras não teriam, apenas, o objetivo de favorecer a expressão espontânea da criança, canalizando suas emoções e sentimentos, mas, sobretudo, de organização de seu pensamento e sua linguagem, cabendo aos educadores buscarem formas de melhor operacionalizar tais atividades propostas ao pré-escolar, a fim de que esse período possa transformar-se num dos mais férteis em termos de aquisição de conhecimentos e de aprendizagens.

Maria Helena Novaes

As observações realizadas por NOVAES (1977) podem explicitar o “solo teórico” de onde emanam os conceitos de criatividade, bem como os segmentos e determinantes do aparecimento da educação infantil, campo em que me detenho a pesquisar os professores e sua prática pedagógica quanto à motivação para atos/atitudes criativas com seus alunos, avançando no intento de apresentar as perspectivas de operacionalização.

O interesse pela criatividade na educação infantil teve início em 1996, quando, os resultados da pesquisa “A produção do conhecimento gerado a partir de uma ação interdisciplinar - área pré-escola”, evidenciaram a questão relacionada à não utilização, por parte dos professores estudados, do potencial criativo de seus alunos. No relatório final, constou que isso acontecia porque alguns não tinham preparo para tal, outros estavam tão preocupados em utilizar a assessoria recebida, que cerceavam a criatividade das crianças e outros não tinham interesse em mudar.

A parceria entre a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas (CEUL), com a Rede Municipal de Ensino (REME), também de Três Lagoas, não é nova, além de que existe a abertura para novas parcerias.

Com a iniciativa da Professora Terezinha Bazé de Lima, a UFMS, por intermédio do então Centro Universitário de Três Lagoas (CEUL) e do Departamento de Educação

(DED) (cursos de Pedagogia e Letras) teve aprovado o Projeto de Extensão Universitária intitulado “Assessoria Técnico-Pedagógica na área de Comunicação e Expressão”, que visava discutir, com os professores da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas (REME), questões relativas à leitura e à escrita. O projeto foi aprovado pela Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESU/MEC) e obteve apoio financeiro do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) no período de 1985 a 1991.

Em 1986, outros Departamentos e cursos já estavam envolvidos no projeto, que passou a ser chamado de “Assessoria técnico-pedagógica nas áreas específicas do 1º grau”, pois fora constatado que a leitura e a escrita envolviam mais do que os cursos de Pedagogia e Letras: a alfabetização era bem mais do que a leitura de palavras. A pré-escola estava contemplada no Projeto, na área de Alfabetização, por ser até então considerada de caráter antecipatório à escola. O Programa de Integração da Universidade com o ensino do então 1º grau previa ser a Universidade o elemento catalisador no processo de elaboração do projeto educativo da escola de 1º Grau, com benefícios mútuos, pois a universidade valer-se-ia da oportunidade de campo para pesquisa, enquanto a escola receberia apoio técnico.

O projeto foi bem aceito pela comunidade acadêmica e pela REME e os resultados não tardaram a aparecer, despertando o interesse e possibilitando a integração de novos professores. O Programa de Integração da Universidade com o Ensino de 1º Grau passava por reformulações quanto a sua filosofia de trabalho, agora norteadas pela interdisciplinaridade. Assim, o Programa encaminhou o Professor Dr. Antônio Faundez (Professor Visitante USP/PUC – SP) para prestar assessoria nessa área. O grupo de professores começou a estudar o tema, que passou a ser o grande motivador pois, como afirma JAPIASSÚ (1976: 74): “A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”.

O grupo de professores precisava ampliar os estudos e discussões nessa temática, pois, posteriormente, teria a incumbência de dar suporte ao Projeto de Assessoria na REME. Para tanto, passou a contar com a participação de dois consultores de São Paulo: o professor Antônio Gil Neto (Prefeitura Municipal de São Paulo) orientava a área de leitura e escrita, enquanto o professor José Roberto Mutton Leão (USP-SP), a área de alfabetização e currículo. Mais tarde, por indicação do Professor Mutton, o grupo foi

apresentado à professora Ivani Fazenda (PUC-SP), que orientaria assuntos relativos à interdisciplinaridade, especialmente a partir de 1993, com a iniciativa de um novo projeto de pesquisa proposto por professoras do DED.

A avaliação do projeto e seus resultados motivaram novos estudos, agora em nível de mestrado, das professoras do curso de Pedagogia envolvidas com ele, (LIMA, 1991, e MELLO, 1992). Esses resultados impulsionaram-nas a elaborarem um novo projeto, agora de pesquisa: “A produção do conhecimento gerado a partir de uma ação interdisciplinar”, abrangendo as áreas de pré-escola, alfabetização, currículo e interdisciplinaridade. A idéia da pesquisa era observar, discutir, refletir, documentar e sugerir modificações na prática pedagógica de algumas escolas da REME, com o objetivo de promover a formação continuada dos professores em serviço. Era uma pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação, porque visava promover

a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas. Este processo supõe que os pesquisadores adotem uma linguagem apropriada. Os objetivos teóricos da pesquisa são constantemente reafirmados e afinados no contato com as situações abertas ao diálogo com os interessados, na sua linguagem popular. (THIOLLENT, 1988: 75)

A pré-escola havia sido contemplada no projeto anterior como parte da área de alfabetização, porém, seguindo a tendência educacional da época, ela se tornara área e fui convidada a participar do grupo de pesquisa, orientando, pois nesse período estava ingressando na UFMS, como professora regular.

A partir de 1993, cada uma das áreas do projeto de pesquisa passou a trabalhar com objetivos próprios e comuns, dadas as especificidades, mantendo os estudos sobre metodologia da pesquisa em grupo. Cada área foi contemplada com duas bolsistas de Iniciação Científica (UFMS/CNPq), que elaboraram seus próprios planos de trabalho dentro do tema, colaborando para a consecução dos objetivos gerais. Esse projeto de pesquisa terminou em 1996, mas deixou margem para novos estudos, agora no nível de doutorado, utilizando os dados obtidos na elaboração de teses (cf. MELLO, 1999, e LIMA, 2001), inclusive a presente pesquisa.

Nesta contribuição, são destacados também os estudos realizados pelas alunas de Iniciação Científica enquanto participantes do referido projeto, mas, em particular, aqueles que se caracterizavam como continuação da formação acadêmica, nas especializações,

mestrados e doutorados em curso, além da participação na elaboração das políticas públicas da educação municipal e em sala de aula, que registraram, na prática, o conhecimento interdisciplinar aflorando como um movimento de processo, como afirma MELLO (1997: 1):

A idéia de interdisciplinaridade aflora como um movimento processual: a busca de totalidades articuladas e contextualizadas temporalmente, numa dada realidade. A compreensão da realidade, leva-nos, como uma exigência natural, a estabelecer convergências e entrecruzar as diversas dimensões que compõem o universo humano.

O primeiro projeto coletivo de pesquisa “A produção do conhecimento gerado a partir de uma ação interdisciplinar”, levou, como condição, a compreensão da realidade e a relação com o outro na busca da construção do conhecimento, oportunizando trabalhar as atitudes, entendidas como ações deliberadas que respondem à realidade, ou seja, a capacidade de criar partindo de um constante vir a ser.

As novas atitudes impulsionam o rompimento da tradição escolar, porque, alimentada pela ousadia, pela inovação, ocorre a ruptura com a repetição, na busca da transformar-se. O professor interdisciplinar traz, no seu fazer pedagógico, a motivação pela busca do novo, resistindo às rotinas e sendo fortalecido pela ousadia e pelo desafio em criar um novo fazer.

Seguindo a idéia de refletir o próprio fazer e pesquisar o entorno, a idéia central deste trabalho foi verificar, por meio da análise de conteúdo dos depoimentos e das práticas desenvolvidas, como os entrevistados representam o conceito de criatividade, visando contribuir com o processo de formação de professores e com o processo de formação continuada de professores de educação infantil. Para isso, partiu-se da hipótese de que a ação do professor de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas - MS, no que concerne à criatividade, é condicionada pelas representações sócio-culturais produzidas e transmitidas no contexto em que está inserido. Isto comprovado, torna-se possível a intervenção nos processos de formação inicial e continuada dos professores e, conseqüentemente, a mudança da estrutura dos cursos de formação de professores de educação infantil.

Importa esclarecer que esta pesquisa, embora tenha como objeto de análise os dados levantados junto aos docentes da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas, MS, envolve

mais que isso: a minha atuação docente nas três vertentes da Universidade - ensino, pesquisa e extensão. Enquanto ministrava as aulas, continuava o contato com a REME, especialmente com o corpo técnico responsável pela educação infantil, e, com as leituras e trabalhos práticos, construí o referencial teórico que fundamenta a análise dos dados da presente pesquisa.

O tratamento metodológico que os dados receberam foi o da análise de conteúdo, de Laurence Bardin, pois a intenção era trabalhar com a mensagem enviada por cada um dos sujeitos, professoras, no momento em que respondeu ao questionário proposto.

População pesquisada - amostra

O objetivo da pesquisa foi verificar o conceito e a prática de criatividade dos professores de educação infantil entrevistados para contribuir com o processo de formação desses profissionais.

Os dados que sustentam a pesquisa foram coletados por meio de um questionário, o qual foi respondido por professoras atuantes em educação infantil da REME de Três Lagoas, organizado em três perguntas - como definem criatividade (defina criatividade); como pensam poder trabalhar a criatividade em sala de aula (como pode ser trabalhada a criatividade na educação infantil); o que acreditam poder impedir a utilização da criatividade infantil na sala de aula (o que impede o emprego da criatividade em sala de aula) -, que foi respondido no momento da entrega, durante um encontro promovido pela SEMED.

Esse encontro ocorreu no início do ano letivo de 2000, nas dependências do Campus Universitário de Três Lagoas, e foi promovido pela então Secretaria de Educação, com o objetivo de fomentar o processo de educação continuada oferecido aos professores conforme orientação do MEC. No evento, foram oferecidas palestras de orientação geral para a educação, dando ênfase à nova LDB, e encontros específicos por área de atuação. As professoras de educação infantil reuniram-se para estudar características da criança de 4 a 6 anos. O preenchimento foi opcional e sem identificação do respondente.

De um universo de 71 professoras, das quais 24 respondem por duas turmas, 25 responderam às questões apresentadas. As profissionais que trabalham com a faixa etária de 0 a 3 anos não foram ouvidas porque eram consideradas recreadoras e estavam em atividades específicas.

Importa esclarecer que a REME conta com 71 professoras de educação infantil para a faixa etária de 4 a 6 anos, em 82 turmas, nos períodos manhã e tarde (Anexo 2). Das professoras, 46 concluíram o Curso Magistério em nível médio, com 4 anos, o que as habilita, até 2007, para o magistério na educação infantil, e 31 concluíram o Curso Magistério em nível médio, com 3 anos de duração. 36 professoras concluíram o Curso de Pedagogia, com habilitações diversas, 6 concluíram o Curso de História e 2 concluíram o Curso de Letras. 13 já concluíram um curso de pós graduação. Existem professoras que freqüentam (ou freqüentaram) dois cursos concomitantes, razão pela qual o número encontrado na estatística oficial é maior do que o número de professoras existentes nas salas de aula.

Todos os professores de educação infantil lotados na Gerência de Educação são contratados por 20 horas aula semanais, sendo 58 temporários e 37 efetivos, por concurso. A diferença entre o número de professores contratados e o número de professoras atuantes de 4 a 6 anos explica-se pelo fato de que alguns trabalham com a faixa de 0 a 3 anos, embora essa faixa não seja atendida, oficialmente, por professores e sim por atendentes e recreadores, nos Centros de Educação Infantil.

Análise dos dados

A análise dos dados obtidos por meio dos questionários situa-se na perspectiva qualitativa, segundo a qual o que serve de informação é a freqüência ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de idéias.

Nesta pesquisa, a análise foi baseada no método de Laurence Bardin, explicitado no livro *Análise de Conteúdo* como:

conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção / recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977: 42)

A análise de conteúdo é um instrumento utilizado quando o objetivo é entender uma comunicação, seja ela clara ou não. É imprescindível que ela efetivamente tenha sido mencionada por meio do código verbal (falado ou escrito) e não seja um símbolo (desenho, por exemplo). A análise de conteúdo é realizada com o exame de cada comunicação, utilizando procedimentos próprios. Os indicadores podem ser quantitativos (a frequência de aparecimento), qualitativos (a presença ou ausência de uma característica), ou indicadores combinados (quantitativos e qualitativos), mas sempre buscando a comunicação existente. (id: 21-22)

A organização da análise passa por três momentos distintos: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados (inferência e interpretação).

A pré-análise tem o objetivo de organizar a investigação, escolhendo documentos, formulando hipóteses e objetivos e elaborando indicadores para a interpretação. (id: 95) A pré-análise foi realizada na elaboração do questionário e em sua leitura, quando foram observados indicadores em comum.

A exploração do material é a administração sistemática das decisões tomadas (id: 101). Essa fase compreendeu a separação das comunicações recebidas, de acordo com os indicadores decididos na pré-análise.

O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação correspondem à forma como os dados encontrados são trabalhados, visando à significação e à validade. Trata-se da condensação dos dados encontrados, para posterior interpretação. Isso acontece quando os dados são colocados de forma sistematizada, em unidades de registro (idéias) e unidades de contexto (indicadores). A inferência é decorrente do objetivo proposto e a interpretação foi a fase final da análise.

Neste trabalho, primeiramente cada questionário foi lido e transcrito em forma de idéias, e cada idéia escrita foi transformada em uma unidade de registro, desaparecendo as perguntas norteadoras da consulta. Depois, cada conjunto de idéias foi transformado em unidades de contexto, para a detecção de frequências de aparecimento. Este procedimento

permitiu a construção de quadros de resultados, em que constaram os dados e as informações identificadas pela análise.

A partir daí, a técnica utilizada foi a da análise categorial, que “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (id: 153).

É importante lembrar que estes questionários foram respondidos por professoras que já atuam na Rede Municipal de Ensino – REME e que estavam preparando-se para iniciar mais um ano letivo. A falta de identificação nos questionários facilitou a obtenção das respostas, porém impediu que fossem identificadas as professoras que haviam participado da Assessoria do Projeto de Extensão e do Projeto de Pesquisa da UFMS/CEUL já citados. Este seria um dado interessante para outro estudo, mas não comprometeu a presente pesquisa, por não ser um dado relevante à consecução de seus objetivos.

CAPÍTULO IV

ARTICULAÇÃO ENTRE AS REPRESENTAÇÕES DE CRIATIVIDADE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REME - TRÊS LAGOAS - MS

Uma educação criativa deve favorecer a mobilização do potencial criativo em todas as disciplinas e assuntos, dando valor ao pensamento produtivo, uma vez que a criatividade estará presente em várias situações e diversidade de assuntos.

Maria Helena Novaes

Na perspectiva de NOVAES (1971) criatividade significa a expressão do modo de agir, estando presente nas diversas situações do cotidiano escolar, o que corresponde a uma das representações constatadas durante o tratamento dos dados coletados.

Os dados levantados foram organizados segundo a análise categorial, de Laurence Bardin, que possibilita perceber e entender as mensagens quando se separam as idéias contidas nas respostas a questionários.

Durante a pré-análise dos depoimentos buscou-se a organização dos dados obtidos, de modo a identificar e agrupar as categorizações para os princípios existentes nas 3 perguntas feitas às professoras da REME que participaram da pesquisa.

Na exploração do material recebido, foram separadas as comunicações contidas nas respostas e cada uma das idéias foi transformada em uma frase. Os 25 depoimentos foram separados em 116 frases/idéias, as quais foram consideradas como unidades de registro na forma de idéias contínuas, com a ausência de menção das questões geradoras das idéias. Nesta pesquisa e para efeito didático, estão separadas com a mudança de tipos de letras diferentes (*times new roman normal*, *times new roman itálico*, *times new roman normal*) cada vez que a pergunta é mudada. As unidades de contexto foram determinadas pelas mesmas idéias contidas em diferentes depoimentos.

Para o tratamento e interpretação dos dados foi realizada a condensação, quando foram usados indicadores quantitativos e qualitativos (indicadores combinados), pois a baixa ou alta frequência é significativa na interpretação das comunicações obtidas.

Nos quadros são apresentadas as unidades de contexto (mesmas idéias presentes em diversos depoimentos) e as unidades de registro (frases escritas, que determinam uma idéia) onde as idéias estão representadas. O professor autor da mensagem é designado pelo número de seu depoimento, transcrito no anexo 2 e tratado logo após os quadros.

1 Categorização dos princípios

Os princípios foram estabelecidos de acordo com os objetivos da pesquisa e tratavam dos conceitos, das atitudes e dos procedimentos dos sujeitos durante sua prática docente, em relação à criatividade na educação infantil.

2 Análise e interpretação dos questionários

Unidades de registro

A partir das respostas das professoras aos questionários, foram identificadas diferentes unidades de registro, apresentadas a seguir.

Professora 1

1. Criatividade é a capacidade criativa do ser humano.
2. Criatividade pode ser inata.
3. Criatividade pode ser fruto do desenvolvimento das potencialidades da criança.
4. *A motivação é importante para que a criança utilize sua criatividade.*
5. *Atividades apropriadas liberam as habilidades criadoras das crianças.*
6. A falta de incentivo inibe a criatividade infantil.
7. Atividades induzidas não deixam a criatividade expandir.

Professora 2

8. Criatividade é tudo que se cria.
9. Criatividade é a construção através de uma idéia.
10. *Jogos e brincadeiras auxiliam a criatividade em sala de aula.*
11. *A interpretação de histórias é uma forma de trabalhar a criatividade da criança, pois incentiva seu raciocínio e sua maneira de pensar.*
12. A imposição de idéias, não respeitando o conhecimento pré-adquirido, impede a criatividade da criança em sala de aula.
13. A falta de respeito ao desenvolvimento infantil não deixa a criatividade ser utilizada em sala de aula.

Professora 3

14. Criatividade é tudo que é criado espontaneamente, levado pela imaginação.
15. *A criança deve ser deixada criar livremente, sem ser barrada.*
16. *A criança deve ser elogiada por seus trabalhos criativos.*
17. *A criança deve ter sua criatividade incentivada.*
18. A não aceitação da criação do aluno pelo professor impede a criatividade em sala de aula.
19. A crítica do professor inibe a criatividade infantil.

Professora 4

20. Criatividade é a livre expressão de cada pessoa ao realizar alguma tarefa.
21. *A criança deve ter oportunidade de se expressar livremente em sala de aula.*
22. *O professor deve trabalhar as varias facetas da formação do aluno.*
23. *O professor deve oportunizar o desenvolvimento imaginativo da criança.*
24. A criança não pode ser reprimida nos trabalhos que realiza.

Professora 5

25. Criatividade é transformar, inventar e produzir.
26. Criatividade é criar situações inovadoras, partindo do nada.
27. *O lado criativo da criança deve ser deixado fluir.*
28. *A criança deve receber um ambiente criador.*
29. A estipulação de limites e regras inibe a criatividade infantil.
30. A falta de estímulo impede a criatividade do aluno.

Professora 6

31. Criatividade é a utilização prática do conhecimento.
32. Criatividade é o desenvolvimento das potencialidades pessoais.
33. *A motivação à criatividade deve estar presente na sala de aula pré-escolar.*
34. Atividades prontas inibem a criatividade do aluno.

Professora 7

35. Criatividade é um método por meio do qual o professor não se limita ao conteúdo escolar.
36. Criatividade é motivar os alunos com algo diferente, para que aprendam e sejam criativos.
37. *Brincadeiras e jogos são formas de trabalhar a criatividade da criança.*
38. *Cartazes de fixação e criação de histórias são recursos que devem estar presentes na sala de aula.*
39. A falta de vontade do professor determina a não utilização da criatividade do aluno.
40. A falta de apoio do setor pedagógico impede a criatividade em sala de aula.

Professora 8

41. Criatividade é tudo que se pode criar espontaneamente, levado pela imaginação.
42. *A livre criação é uma técnica para trabalhar a criatividade do aluno.*
43. *Os elogios devem estar presentes no cotidiano escolar.*
44. A não aceitação e as críticas às criações infantis inibem a criatividade.

Professora 9

45. Criatividade é a livre expressão de cada pessoa ao realizar uma tarefa.
46. *O professor deve oportunizar a livre expressão de seu aluno.*
47. *O professor deve incentivar o desenvolvimento imaginativo da criança.*
48. A não aceitação dos trabalhos dos alunos impede a criatividade infantil.

Professora 10

49. Criatividade é a capacidade de o indivíduo colocar em prática seus conhecimentos.
50. Criatividade é desenvolver suas potencialidades.
51. *Motivar a criança a desenvolver o seu raciocínio e inteligência é necessário em sala de aula.*
52. As atividades prontas inibem a criatividade e a capacidade infantil.

Professora 11

53. Criatividade é transformar, inventar e produzir, criando, do nada, situações inovadoras.
54. A criatividade da criança não pode ter limites.
55. *A sala de aula deve ser um ambiente criativo.*
56. A imposição de regras e limites.
57. A falta de incentivo ao aluno.

Professora 12

58. Criatividade um ato espontâneo existente no indivíduo, que processado, torna-se um ato criativo.
59. *A criatividade deve ser trabalhada de maneira lúdica e sem modelos.*
60. *Por meio de incentivos ao processo criativo da criança pelo professor.*
61. A falta de preparo do professor impede a criatividade do aluno.
62. As atividades prontas, que não levam em consideração o potencial infantil, inibem sua criatividade.

Professora 13

63. Criatividade é uma capacitação que todo indivíduo possui e pode desenvolver.
64. O desenvolvimento da criatividade é coordenado pelo professor progressivamente.
65. *O professor deve oportunizar o desenvolvimento do intelecto infantil.*
66. *Os jogos, as brincadeiras, as danças e a pintura oportunizam a criatividade do aluno.*
67. A falta de preparo do professor atrapalha o processo criativo
68. A falta de apoio do setor pedagógico impede a criatividade da criança.

Professora 14

69. Criatividade é um ato espontâneo, que vem da imaginação da criança.
70. Criatividade é algo inesperado, como uma mágica.
71. *Os jogos, as brincadeiras, as danças e a pintura oportunizam a criatividade do aluno.*
72. Professores presos a padrões, não propiciam atividades criativas e práticas.

Professora 15

73. Criatividade é uma forma de mostrar as atividades de sua imaginação de maneira imediata e espontânea.
74. *Os jogos, as brincadeiras, as danças e a pintura, desenvolvem o raciocínio da criança e sua criatividade.*
75. A estrutura do ensino não estimula a criatividade do aluno.
76. As atividades prontas inibem a criatividade do aluno, tolhendo suas atividades e imaginação.

Professora 16

77. Criatividade é uma magia que toda criança possui.
78. A criatividade, quando estimulada é progressiva.
79. *Os jogos, as brincadeiras, as danças, a pintura, dramatizações e teatros, desenvolvem a criatividade da criança.*
80. A estrutura do ensino não valoriza a criança e inibe a sua criatividade.

Professora 17

81. Criatividade é tudo que se pode criar espontaneamente, levado pela imaginação.
82. *A livre criação auxilia a criatividade em sala de aula.*
83. *Os incentivos e elogios à criatividade infantil, devem estar presentes na sala de aula.*
84. A não aceitação e as críticas às criações infantis, inibem a criatividade.

Professora 18

85. É tudo que pode ser criado através do conhecimento básico de cada aluno.
86. *A utilização de técnicas, sempre novas, com objetivos próprios, ajuda a criatividade do aluno.*
87. A falta de entrosamento entre professor e setor pedagógico impede a criatividade em sala de aula.

Professora 19

88. Criatividade é formação, origem e produção.
89. *O respeito aos conhecimentos próprios da criança, dando-lhe a oportunidade de aprimorar-se, deve acontecer em sala de aula.*
90. O professor, ao impedir a criança de expressar-se e criar.

Professora 20

91. Criatividade é diversificar as atividades do dia a dia em sala de aula.
92. Criatividade é criar condições de melhorar a aprendizagem.
93. *A utilização de músicas, brincadeiras, jogos e sucatas auxilia a criatividade em sala de aula.*
94. *Histórias, passeios, visitas e palestras são recursos ao professor de pré-escolar.*
95. A não aceitação pelo professor de diversificação em sala de aula.

Professora 21

96. Criatividade é a faculdade de alguns para em criar e recriar manualmente, de maneira fácil.
97. Criatividade é uma qualidade indispensável ao professor.
98. *A criatividade deve ser trabalhada de acordo com a realidade dos alunos.*
99. *A criatividade deve ser trabalhada de acordo com as possibilidades do professor.*
100. Nada, exceto a vontade do professor, pode impedi-lo de trabalhar criatividade em sala de aula.

Professora 22

101. Criatividade é passar para o concreto suas idéias.
102. *O professor deve buscar o interesse e valores do aluno, para que este trabalhe criativamente.*
103. *O desenho e a escrita livres estimulam a criatividade em sala de aula.*
104. *A utilização de brincadeiras auxilia o uso da criatividade em sala de aula..*
105. *A criação do aluno deve ser aceita pelo professor.*
106. A falta de material e de espaço físico atrapalha a criatividade dos alunos.
107. O professor, ao interferir (ou censurar) o processo criativo da criança.

Professora 23

108. Criatividade é a expressão sistematizada do pensamento.
109. *A utilização de massa de modelar, pinturas sem cópias, histórias e quebra-cabeças são técnicas que liberam a criatividade infantil.*
110. As atividades prontas impedem a criatividade do aluno.

Professora 24

111. Criatividade é o professor contribuir para o desenvolvimento de cada etapa evolutiva da criança.
112. *Autoconfiança, indagação e interação entre professor e aluno são fatores para utilização da criatividade em sala de aula.*
113. Não aceitação, falta de estímulo e tarefas impostas atrapalham a criatividade da criança.

Professora 25

114. Criatividade é a capacidade do ser humano de alcançar, entender e desenvolver o seu lado lúdico e com ele descobrir e fazer coisas novas.
115. *A utilização do lúdico, que possibilita abstração e conhecimento, deve estar presente na sala de aula.*
116. A falta de preparo do professor impede a utilização da criatividade em sala de aula.

Unidades de contexto

Os indicadores decididos na pré-análise levaram às unidades de contexto, que são conjuntos de idéias que fecham uma comunicação. As unidades de contexto, para cada uma das três questões pesquisadas, foram as seguintes:

Definição de criatividade

- Capacidade inata.

A criatividade é considerada como própria de todas as crianças, estando presente na escola como um forma organizada, em seu currículo, para possíveis utilizações, favorecendo suas expressões criativas. Da mesma forma como está presente nas crianças, também está nos professores, que se devem valer dela para preparar suas atividades e motivar seus alunos para novos conhecimentos.

- Capacidade adquirida.

Embora a criatividade seja uma capacidade que toda criança possui, ela é melhorada sempre que estimulada para tal, devendo o professor estar habilitado para promover esse desenvolvimento, observando o desenvolvimento de seu aluno e diversificando sua prática pedagógica.

- Atividades programadas.

A prática pedagógica do professor deve estar pautada em atividades diversificadas e a utilização da criatividade, tanto do professor como do alunos, será uma maneira de trabalhar tais atividades, de modo a obter a aprendizagem.

- Atividades livres.

Considerando que a criatividade é uma livre expressão, o professor deve estar pronto a dar ao seu aluno, a oportunidade de expressão, quando ele criará espontaneamente, sem rotinas e participativamente.

- Pensamento intuitivo (mágico).

A criatividade é considerada como algo que surge repentinamente, mas que deve ser aproveitada e estimulada, quando de seu surgimento, pois é uma maneira de agir da criança.

Como pode ser trabalhada a criatividade na educação infantil

- Atividades lúdicas.

A criatividade deve ser trabalhada, na educação infantil, com atividades lúdicas, que, por serem agradáveis às crianças, favorecem a aquisição de conhecimentos. Quando o currículo infantil oportuniza o uso de jogos, brincadeiras, entre outras metodologias, a criança participa melhor de sua própria aprendizagem e sua criatividade aflora.

- Reforçamento da motivação.

Os incentivos e os elogios ao desempenho da criança em sala de aula motivam-na ao uso de seu potencial criativo; o bom relacionamento entre o professor e seu aluno promove a motivação mútua, que deve ser reforçada sempre que possível.

- Atividades criativas (ambiente criativo).

A diversificação de atividades, que devem ser sempre agradáveis, determina um ambiente que favorece o uso da criatividade do aluno e apresenta a criatividade do professor. A metodologia utilizada deve desencadear atividades criativas.

- Compreensão da realidade.

O meio em que a criança está inserida não pode deixar de ser considerado na busca do desenvolvimento da criatividade infantil e deve estar presente no planejamento das atividades docentes. É preciso que o professor conheça a realidade de seu aluno e utilize essa realidade no cotidiano escolar.

O que impede o emprego da criatividade em sala de aula

- Condições físicas (ambientais).

O professor necessita de recursos específicos para utilizar a criatividade infantil, como espaço e materiais adequados, além de apoio por parte do setor técnico que o acompanha.

- Formação e motivação do professor.

As lacunas deixadas na formação do professor de educação infantil, no que concerne à criatividade, dificultam o estímulo à criatividade do aluno; muitas vezes, desmotivam-no.

- Limites e regras impostos pelo professor.

As atividades pré-determinadas pelo professor e a imposição de suas idéias aos alunos inibem a criatividade infantil, passando os alunos a serem repetidores do pensamento de seu professor.

- Repressão da criatividade.

As críticas, muitas vezes de caráter autoritário, do professor ao aluno, desestimulam o aluno a apresentar suas idéias.

Síntese das unidades de registro, por unidades de contexto

As unidades de registro indicam, quantitativamente, a frequência com que as idéias aparecem na pesquisa, por unidade de contexto, possibilitando análise.

Unidades de Contexto, relacionadas à definição de criatividade

Unidade de Contexto	Depoimento	Unidade de registro
Capacidade inata	1	1; 2; 3
	6	31
	10	49
	21	97
	22	101
	23	108
	25	114
Capacidade adquirida	6	32
	7	35
	13	63; 64
	18	85
	24	111
Atividades programadas	7	36
	20	91; 92
Atividades livres	2	8; 9
	3	14
	4	20
	5	25; 26
	8	41
	9	45
	11	53
	12	58
	14	69
	15	73
	17	81
	19	88
	Pensamento intuitivo (mágico)	14
16		77; 78

Capacidade inata

Unidades de registro 1, 2, 3, 31, 49, 97, 101, 108 e 114.

A criatividade é considerada como a utilização prática de conhecimentos já existentes, utilizando-se sua sistematização; pode ser inata na criança, mas é também

desenvolvida por suas potencialidades próprias. É a capacidade criativa do ser humano e é indispensável ao professor.

Embora a criança apresente a capacidade criativa, é necessário que o professor a reconheça, motivando-a para sua manifestação, por meio de ações criativas; todos são criativos, porém a expressão criativa é própria do indivíduo. O professor, durante sua formação, deve ser sensibilizado a observar e valorizar o potencial criativo de seus alunos, para, com ele, descobrir e construir novos conhecimentos.

Capacidade adquirida

Unidades de registro 32, 35, 63, 64, 85 e 111.

A criatividade é uma capacidade da criança, podendo ter seu desenvolvimento coordenado pelo professor de acordo com os conhecimentos básicos e as etapas evolutivas das crianças. Para isso, o professor não se deve limitar ao conteúdo escolar.

A prática pedagógica deve estar pautada na criatividade do professor em avançar e diversificar os conteúdos escolares, oferecendo uma aprendizagem significativa segundo o desenvolvimento de seus alunos.

Atividades programadas

Unidades de registro 36, 91 e 92.

A criatividade é um método que utiliza a diversificação de atividades em sala de aula, como forma de melhorar o aprendizado do aluno.

A articulação entre o ensino e a aprendizagem deve ser balizada pela criatividade do professor e do aluno, com metodologias diversificadas, que favoreçam a criação do novo.

Atividades livres

Unidades de registro 8, 9, 14, 20, 25, 26, 41, 45, 53, 58, 69, 73, 81 e 88.

A criatividade é a livre expressão de cada pessoa ao realizar alguma tarefa; é tudo o que é criado, inventado, produzido ou transformado espontaneamente, com idéias ou imaginação, obtendo situações inovadoras, que algumas vezes surgem “do nada”.

O ensinar e o aprender, necessitam do prazer, o que oportuniza a liberdade de imaginar, expressar e criar, transformando a rotina escolar em momentos participativos; a aprendizagem passiva cede lugar à aprendizagem ativa.

Pensamento intuitivo (mágico)

Unidades de registro 70, 77 e 78.

A criatividade é algo que surge inesperadamente, como uma mágica, mas que é progressiva quando estimulada. Toda criança possui esta magia.

O pensamento intuitivo é próprio da criança de educação infantil; seu mundo é mágico e cheio de encantos e o professor deve estar atento para despertar esses encantamentos, estimulando a manifestação criativa de conhecimentos.

Unidades de Contexto relacionadas a como pode ser trabalhada a criatividade na educação infantil.

Unidade de Contexto	Depoimento	Unidade de registro
Atividades lúdicas	2	10
	7	37
	12	59
	13	66
	14	71
	15	74
	16	79
	20	93
	22	104
	25	115
Reforçamento da motivação	1	4
	3	16; 17
	6	33
	8	43
	9	47
	10	51
	12	60
	17	83
	24	112
Atividades criativas (ambiente criativo)	1	5
	2	11
	4	21; 23
	5	27; 28
	7	38
	8	42
	9	46
	11	55
	13	65
	17	82
	18	86
	20	94
	22	103; 105
	23	109
Compreensão da realidade	4	22
	19	89
	21	98; 99
	22	102

Atividades lúdicas

Unidades de registro 10, 37, 59, 66, 71, 74, 79, 93, 104 e 115.

A utilização de jogos, brincadeiras, danças, músicas, dramatizações e brincadeiras com sucatas desenvolvem a abstração, o conhecimento e o raciocínio da criança. A realidade do aluno deve estar presente nas atividades lúdicas.

O currículo da educação infantil deve oferecer ao professor, oportunidade de desenvolver atividades lúdicas durante a aprendizagem das crianças, por estas estarem em fase propícia ao desenvolvimento da criatividade.

Reforçamento da motivação

Unidades de registro 4, 16, 17, 33, 43, 47, 51, 60, 83 e 112.

A criança deve ser motivada a criar e deve receber elogios por seu desempenho; a criatividade é um processo que se desenvolve com incentivos e interação entre professor e aluno.

Na relação professor e aluno, precisa haver reciprocidade de motivação, para que as atividades em sala de aula sejam criativas; o professor, ao reconhecer as potencialidades, o esforço e o trabalho de seu aluno, estabelece um diálogo de elogios que fortalece a confiança, motivando a continuidade do processo educativo criativo.

Atividades criativas (ambiente criativo)

Unidades de registro 5, 11, 21, 23, 27, 28, 38, 42, 46, 55, 65, 82, 86, 94, 103, 105 e 109.

O professor deve usar técnicas diversas, como criação de histórias, cartazes, passeios, desenhos, pinturas sem cópias, massa de modelar, quebra-cabeça, passeios, visitas e palestras, sempre com objetivos específicos, para que a criatividade do aluno possa ser trabalhada em sala de aula. Isso oportuniza o desenvolvimento imaginativo e intelectual da criança. A sala de aula de educação infantil deve ser um ambiente criador, onde o aluno possa expressar-se livremente, deixando sua criatividade fluir, sem imposições ou críticas do professor.

As metodologias utilizadas pelo professor devem ser intencionais para desencadear a criatividade infantil; as atividades consideradas infantis, sozinhas, não asseguram a ação criativa, sendo necessário, também, o envolvimento e o incentivo do professor.

Compreensão da realidade

Unidades de registro 22, 89, 98, 99 e 102.

As atividades criativas devem observar os valores, os conhecimentos já adquiridos e o interesse do aluno, dando-lhe oportunidade de aprimorar-se. As possibilidades do professor também devem ser consideradas.

O professor, ao conhecer a fase de desenvolvimento de seu aluno, utiliza sua criatividade na promoção da aprendizagem, tornando-a agradável e significativa.

Unidades de contexto, relacionadas a o que impede o emprego da criatividade em sala de aula

Unidade de Contexto	Depoimento	Unidade de registro
Condições físicas (ambientais)	7	40
	13	68
	15	75
	18	87
	22	106
Formação e motivação do professor	7	39
	12	61
	13	67
	21	100
	25	116
Limites e regras impostas pelo professor	1	7
	2	12; 13
	4	24
	5	29
	6	34
	10	52
	11	56
	12	62
	14	72
	15	76
	20	95
	23	110
	24	113
Repressão da criatividade	1	6
	3	18; 19
	5	30
	8	44
	9	48
	11	57
	16	80
	17	84
	19	90
	22	107

Condições físicas (ambientais)

Unidades de registro 40, 68, 75, 87 e 106.

A estrutura do ensino não é compatível com a utilização da criatividade do aluno, pois não provê material e espaço físico adequados, e o apoio do setor pedagógico é pequeno ou inexistente, além de que falta entrosamento entre o professor e este setor.

É importante que as ações do professor sejam reconhecidas pelo coordenador e pela secretaria que o orienta na sua prática pedagógica, de modo a favorecer a criatividade na elaboração das aulas a serem ministradas, criando, conseqüentemente, oportunidade à criatividade do aluno. A inexistência desse reconhecimento possibilita a interpretação dessa prática como inadequada e sem o comprometimento com a aprendizagem eficaz.

Formação e motivação do professor

Unidades de registro 39, 61, 67, 100 e 116.

A falta de vontade do professor ou a sua falta de preparo para utilizar a criatividade em sala de aula são impedimentos para a utilização da criatividade do aluno.

A lacuna existente nos cursos de formação de professores, quanto à utilização da criatividade no processo ensino-aprendizagem, provocou o desconhecimento do tema e sua importância na prática pedagógica. A motivação não é conseqüência somente do conhecimento do assunto; requer, também, um desprendimento por parte do professor, em querer desenvolver atividades que promovam a criatividade.

Limites e regras impostos pelo professor

Unidades de registro 7, 12, 13, 24, 29, 34, 52, 56, 62, 72, 76, 95, 110 e 113.

As atividades impostas ou induzidas, a falta de respeito ao desenvolvimento e aos conhecimentos infantis, os professores que impõem suas idéias, estipulando limites e regras sem considerar a imaginação e o potencial do aluno, prendendo-se a padrões estabelecidos, sem aceitar diversificação, não favorecem a criatividade de seus alunos.

Os limites e as regras devem ser estabelecidas com o diálogo, formando uma série de “combinados” a serem obedecidos por todos, inclusive o professor. Isso favorece a formação da autonomia, da responsabilidade e da identidade, o que leva à participação de

todos no processo pedagógico, de modo a criar e recriar momentos, rompendo com o formalismo muitas vezes existente na educação.

Repressão da criatividade

Unidades de registro 6, 18, 19, 30, 44, 48, 57, 80, 84, 90 e 107.

A não aceitação das criações dos alunos pelo professor, demonstrada pelas críticas, censuras, falta de estímulo e incentivo, impede a criatividade na sala de aula pré-escolar.

A estrutura do ensino, muitas vezes rígida, não compreende as atitudes criativas dos alunos, respondendo de modo inibidor à expressão da criatividade. O professor, ao promover atividades que expressem a criatividade, deve ter atitudes criativas para compreender e acompanhar a evolução do pensamento criativo de seus alunos.

3 Interpretação dos resultados

O levantamento das unidades de registro, onde cada idéia foi separada, e o posterior reagrupamento delas em unidades de contexto, por meio dos indicadores da pré-análise, possibilitaram a construção e organização do cenário das idéias das professoras pesquisadas. A base de todas as unidades de registro é o conhecimento sobre criatividade, visto que todas elas responderam às três questões. Isto demonstra que o assunto não é novo para elas, de modo que se poderia esperar que a criatividade fosse utilizada em sala de aula naturalmente, com fluência.

Foram encontradas cinco unidades de contexto para a questão ***definição de criatividade***, quatro unidades de contexto para a questão ***como pode ser trabalhada a criatividade na educação infantil*** e quatro unidades de contexto para a questão ***o que impede o emprego da criatividade em sala de aula***.

O maior número de unidades de contexto para a primeira questão pode ser explicado por ter sido pedida uma definição pessoal, possibilitando que a professora apresentasse detalhes que gerassem uma nova idéia. Isso dificultou o reagrupamento, pelo cuidado com a metodologia seguida; porém, numa visão geral, até poderiam estar na mesma unidade de contexto.

As quatro unidades de contexto encontradas na segunda questão demonstram que as professoras têm idéias para trabalhar a criatividade de seu aluno e que as opções são muitas e variadas.

As quatro unidades de contexto encontradas na terceira questão evidenciam que as professoras também têm idéias sobre o que pode impedir a exploração da criatividade do aluno e sobre o fato de que essa criatividade é impedida pelo próprio professor ou, muitas vezes, pela estrutura de ensino à qual ele está vinculado, incluindo-se, aí, desde a Gerência de Educação até o coordenador pedagógico da escola. O impedimento nunca está, conforme as respostas, com a criança mas sempre com a estrutura de ensino (professor – coordenador pedagógico - Gerência de Educação).

Na questão *definição de criatividade*, a unidade de contexto “atividades livres” obteve o maior número de unidades de registro (14). Em seguida, está a unidade de contexto “capacidade inata”, com 9 unidades. Em terceiro lugar, a unidade de contexto “capacidade adquirida”, com 6 unidades de registro. As unidades de contexto “atividades programadas” e “pensamento intuitivo” obtiveram 3 unidades de registro cada uma.

É importante ressaltar a mensagem de que a criatividade aparece como espontânea, no momento em que é necessária. Este aparecimento também pode ser considerado espontâneo quando instigado pelo professor, por meio de atividades não impostas. A unidade de contexto “atividades livres”, com 14 unidades de registro, completa a mensagem citada. Isso mostra que a criatividade é vista como algo natural, próprio da criança e que, portanto, deve ser explorada, pois só tem a contribuir para o desenvolvimento infantil.

Existe também uma mensagem semelhante, mas que difere em sua essência, que é a unidade de contexto “capacidade inata”, com 9 unidades de registro. Existe aí a idéia da produção e da espontaneidade mas com uma sistematização, uma elaboração, para poder passar para a prática. Isto deve ser demonstrado nas atividades do cotidiano escolar.

Outra mensagem importante é o reconhecimento do papel do professor na criatividade do aluno. Várias unidades de registro mencionam esse dado. Fica demonstrado que as professoras reconhecem que precisam ser criativas e que devem propugnar pela utilização da criatividade de seus alunos, pois isso contribuirá para melhorar seu desenvolvimento e rendimento escolar.

A unidade de contexto “pensamento intuitivo (mágico)”, com 3 unidades de registro, está também relacionada a um processo natural da criança. Quando se fez referência a “magia”, também se apresenta a mensagem de natural, espontâneo, que aparece de repente. A magia aí não parece estar ligada a algo sobrenatural; pelo contrário, está ligada a algo natural da criança. Apenas pelo fato de surgir espontaneamente é utilizada a simbologia da mágica. Ela é progressiva, quando estimulada, e pode ser estimulada pelo professor, que deve utilizar a criatividade infantil em sua sala de aula pré-escolar.

Na questão *como pode ser trabalhada a criatividade na educação infantil*, a unidade de contexto “atividades criativas (ambiente criativo) foi a mais pontuada, com 17 unidades de registro. Duas unidades de contexto tiveram igual pontuação, tendo igual número de unidades de registro (10 cada): “atividades lúdicas” e “reforçamento da motivação”. A unidade de contexto que obteve menor número de unidades de registro foi “compreensão da realidade”, com cinco unidades.

O grande número de registros na unidade de contexto “atividades lúdicas” (10) demonstra que as professoras reconhecem ser esta uma boa maneira de se comunicar com seu aluno, chegando algumas até a explicitar quais são essas atividades. As professoras passam a mensagem de que sabem ser o lúdico importante para a criança e que sua utilização propicia a criatividade infantil, tudo concorrendo para a melhor aprendizagem do aluno de educação infantil.

A mensagem de que a criança necessita ser elogiada, motivada e incentivada também está muito presente, recebendo grande número de registros (10). Esta é uma tarefa do professor, pois a questão é específica para “como pode ser trabalhada a criatividade na educação infantil”; quem trabalha a criatividade da criança na educação infantil é o professor. Mais uma vez, o próprio professor declara-se responsável pela criatividade de seu aluno: a criança sente confiança em sua capacidade quando é elogiada pelo seu professor.

Continuando na mensagem de que a criatividade deve ser trabalhada com atividades específicas, a unidade de contexto “atividades criativas (ambiente criativo)” enfatiza dois aspectos importantes: que a iniciativa deve partir do professor e que devem ser utilizadas atividades específicas e especiais. Várias unidades de registro citam atividades que podem ser utilizadas, deixando claro que as professoras sabem quais são essas atividades e sempre

as unidades de registro começam com “o professor...”, mostrando que elas reconhecem seu papel no desenvolvimento da criatividade de seu aluno.

A idéia de que os alunos precisam de ambiente próprio, onde possam expressar-se sem reservas, também está presente na unidade de contexto “atividades criativas (ambiente criativo)”, 17 unidades de registro, pois uma atividade lúdica, com a utilização de técnicas próprias e incentivadas pelo professor, necessita também de espaço propício. Este espaço não é, necessariamente, só físico; refere-se, também, ao ambiente onde o aluno se sinta livre para suas expressões criativas. O incentivo de seu professor é fundamental para que isso se torne realidade.

A unidade de contexto “compreensão da realidade”, com 5 unidades de registro, demonstra que algumas professoras reconhecem que os valores próprios de seus alunos devem ser levados em consideração no planejamento de sua aula, pois é certo que cada aluno vive em uma realidade que não pode ser desprezada por seu professor. Sempre que seu meio for valorizado, a criança se sentirá valorizada também e assim se expressará mais livremente, deixando sua criatividade fluir, sem medo de repreensões. As possibilidades reais do professor também precisam ser consideradas, pois, se ele desejar fazer algo que esteja além de suas condições, a tarefa será mais difícil.

Na questão *o que impede o emprego da criatividade em sala de aula*, a unidade de contexto “limites e regras impostos pelo professor” foi a mais pontuada, com 14 unidades de registro, vindo logo a seguir a unidade “repressão da criatividade”, com 11 unidades de registro. As duas últimas unidades de contexto, “condições físicas” e “formação e motivação do professor”, tiveram cinco unidades de registro cada.

Ao declararem, na unidade de contexto “limites e regras impostos pelo professor”, que as tarefas impostas ou induzidas atrapalham a criatividade infantil, as professoras admitem a existência (ou possibilidade de) do fato de que isto pode existir nas salas de aulas. A pontuação dada ao registro *tarefas prontas*, cinco unidades de registro, mostra ser este um problema encontrado pelos alunos para desenvolverem sua criatividade. Como já foi visto, esta é uma maneira que cerceia a livre expressão das crianças; as repressões recebidas com certeza inibem as futuras manifestações criativas, ficando os alunos limitados a fazer o que foi decidido pelo professor.

Ao pontuarem a unidade de contexto “repressão da criatividade” com 11 unidades de registro, fica a mensagem de que as professoras reconhecem a importância de não tolher a criatividade infantil, especialmente quando ela surge de modo espontâneo em sala de aula. Toda criança tem idéias próprias e muitas vezes essas idéias surgem do coletivo ou da vivência e de seus valores. É preciso que as escolas e, em particular, os professores propiciem formas e maneiras de as crianças manifestarem sua criatividade, pois este é o início do processo de construção da sua auto-estima. Ao ver sua criatividade respeitada e valorizada, a criança começa a acreditar em si mesma, a acreditar que pode resolver problemas, e a pensar coisas interessantes não só para ela, mas também para o meio que a cerca.

Foi dada ênfase ao fato de que muitas vezes o setor pedagógico da escola não está sintonizado na necessidade que a criança tem de se expressar. Isto se materializa na determinação de tarefas pré-decidas ou em não se providenciar espaço físico adequado para a expressão criativa das crianças; dado que se evidencia na unidade de contexto “condições físicas (ambientais)”, com cinco unidades de registro.

A unidade de contexto “formação e motivação do professor”, com 5 unidades de registro, mostra que pode existir o fato de o professor não querer utilizar-se do potencial criativo de seus alunos. Pode também acontecer de o professor, mesmo querendo trabalhar com a criatividade infantil, não estar preparado para isso. Estes são aspectos muito importantes, pois aquele que parece não querer trabalhar talvez não tenha sido despertado para as possibilidades educacionais existentes no uso da criatividade, e quem não sabe como trabalhar necessita de auxílio e apoio técnico. Em ambos os casos, o profissional carece de ajuda.

Após a análise das unidades de contexto e das unidades de registro, a mensagem que ficou clara foi a de que as professoras, em sua maioria, possuem conceitos formados sobre o que é a criatividade infantil. O mesmo quantitativo não corresponde ao saber como utilizá-la. Na questão sobre o que impede a utilização da criatividade em sala de aula, as justificativas estão em torno de fatos externos a ela. Como o assunto não lhes é estranho, o mais adequado é dar prosseguimento aos estudos e debates sobre o tema, de modo que os problemas ainda existentes possam ser solucionados.

Para os professores que ainda estão em formação (universitária), a questão está relacionada à política e à estrutura curricular do curso, que não contempla a criatividade no processo ensino-aprendizagem. Para os professores que já estão em serviço, existe a possibilidade de formação continuada, oferecida pela Gerência de Educação.

Atingir esses objetivos (formação universitária adequada e educação continuada em favor da criatividade) não parece ser assim um problema tão simples; também não parece que possa ser resolvido por propostas inovadoras; é essencial mudar atitudes e intencionalidades da prática do ensino e da aprendizagem, obtendo professores reflexivos para estabelecer relações que possibilitem a criatividade na sala de aula. Essas mudanças partem da necessidade de avaliar as atividades criativas que surgem nesse processo.

VASCONCELOS (1998) explica que a avaliação só tem sentido quando localiza necessidades e se compromete com sua superação.

Em qualquer situação de vida, a questão básica da avaliação é o que está sendo avaliado e para quê. Essa idéia exprime uma intencionalidade. Em se tratando do fazer pedagógico, não basta trabalhar a criatividade apenas por trabalhar; é preciso haver a intencionalidade de oportunizar atividades criativas e, conseqüentemente, atitudes criadoras.

Essa idéia remete à análise das questões norteadoras da presente pesquisa.

Quando é solicitada uma definição para criatividade, está embutida a idéia de avaliação conceitual que formula idéias por meio de palavras, definição, caracterização, partindo de abstração comum a fatos distintos. A atividade de aprendizagem a ser desenvolvida para uma melhor resolução da questão de conceituar adequadamente a criatividade implica compreender e elaborar a construção do conceito a partir de conhecimentos prévios. Por exemplo, as professoras pesquisadas compreenderam ser a criatividade indispensável na prática pedagógica. Possuindo um conceito de criatividade, o professor saberá o que está sendo avaliado, com condições de intervir após, para atingir sua intencionalidade de ensino.

Na questão que se refere aos modos de trabalho da criatividade na educação infantil, existe uma avaliação atitudinal, pois, quando se perguntou como pode ser trabalhada a criatividade na educação infantil, as respostas evidenciaram que está sendo criada uma pré-disposição à atuação, de acordo com certos valores, devendo as atividades de aprendizagem

conter modelos que admiram e valorizam, modelos vivenciais, além de reflexão e compromisso pessoal. Por exemplo, ao responderem à pergunta, as professoras identificaram sua prática pedagógica, citando modelos por elas vivenciados, como fantoches, histórias dramatizadas etc.

Quanto aos impedimentos da criatividade na sala de aula, a questão contém uma avaliação procedimental, entendida como habilidades, métodos, estratégias, enfim, o saber escolar, com reflexão. Nas respostas obtidas durante a pesquisa, as professoras apresentaram justificativas para explicar a ausência do uso da criatividade na sala de aula.

A ação educativa das professoras parece fortemente condicionada pelas representações que construíram durante sua vida acadêmica, enquanto estudantes, ou no contato com modelos didáticos, com os quais convivem em sua prática em sala de aula, no que respeita ao conceito de criatividade.

Há, nas respostas, vestígios de diferentes concepções, que se estendem desde o senso comum até formulações embasadas em definições científicas e fundadas na bibliografia pertinente ou que superpõem conceituações não necessariamente complementares, como é o caso de se afirmar que criatividade é sinônimo de liberdade, mas impor-se a massa de modelar como recurso didático; ou, então, reconhecer que o exercício da criatividade deve pressupor motivação, liberdade, oportunidade, todavia admitir que há autoritarismo no processo de pôr em prática o conceito, conforme se constata na análise dos depoimentos: “conduzindo”, “impondo”, “sugerir que [a criança] modifique”, “podá-la”, “estipular limites, ditar regras”, “dando ao aluno as atividades prontas”, “leva para a sala de aula modelo para ser copiado e repetido”.

No que concerne aos obstáculos para a prática da criatividade, encontram-se menções a fatores vinculados à hierarquia administrativa e ao discurso socializado que os “superiores” pronunciam e que não estabelecem condições favoráveis à introdução de novas situações didáticas. Também merece destaque a utilização de uma estratégia “ideológica” (não gramatical) de indeterminação do sujeito, por meio do emprego da terceira pessoa do singular nos verbos, que aponta para o outro e não para o sujeito que fala (este como que se exclui do processo): “a estrutura do ensino atual não condiz”, “o professor não está preparado”, “o profissional está preso a padrões”, “o professor sugere modificação”, “o professor não deve impedir”. Mesmo a professora que inicia seu

depoimento em primeira pessoa do singular (“No meu modo de pensar, nada pode impedir[...]”) acaba por confessar-se autoritária, embora utilize os parênteses para camuflar sua postura: “(Enfim, na minha sala mando eu)”. As entrevistadas ainda trazem, em suas enunciações, marcas do discurso do “fazer alguém fazer”, embora se apresentem como conhecedoras de um conceito de criatividade.

É por meio da sensibilidade do professor em modificar maneiras de ensinar após cada processo de avaliação, que ele buscará diversas formas de trabalhar a criatividade para atingir uma aprendizagem pelo prazer de aprender. E isso poderá concretizar-se por intermédio de uma série de medidas, que devem atingir desde a formação desses profissionais até o libertar-se de dogmas que comprometem o verdadeiro exercício de práticas criativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criatividade, capacidade inerente à espécie humana, que se desenvolve conforme os estímulos que recebe em seus contatos com o mundo e na interação com o outro, deve estar presente no processo ensino-aprendizagem, pois a escola é um lugar importante para o desenvolvimento da criança e é no início de sua trajetória de vida que ela deverá ser mais estimulada a expressar-se criativamente.

O considerável número de estudos já realizados no Brasil e em outros países, demonstraram que a educação infantil tem papel primordial na fase de 0 a 6 anos, e é importante que os professores dessa etapa preocupem-se com o estímulo e a utilização do potencial criativo de seus alunos, assim como é necessário que os anos escolares subsequentes continuem na mesma linha de atuação. O cuidado com a formação do indivíduo é elemento propulsor do processo criativo, que se refletirá nas mudanças pessoais e sociais e nos desafios que surgirão no decorrer de sua vida.

A criatividade não deve ser considerada como algo extraordinário e específico de alguns, que a manifestam clara e publicamente, muitas vezes em expressões artísticas, mas considerada como própria de todas as pessoas, que irão desenvolvê-la (ou não) ao longo de sua vida; daí a importância da escola para manter estímulos motivadores da criatividade e, em especial, o papel da escola de educação infantil, que, ao trabalhar com a criança pequena, pode iniciar esse incentivo cedo, o que certamente favorecerá a ela. É preciso tomar muito cuidado com possíveis previsões de talentos criativos para criança, tanto por parte da escola como por parte da sociedade e famílias, pois isso pode bloquear as atitudes criadoras da criança. Ao se esperar e, muitas vezes, exigir dela ações especiais, que ela não deseja realmente, pode-se bloquear suas atitudes criadoras.

A criança passa por um período de descobertas e nesse período, a escola é fundamental, pois é nele que ela inicia sua vida escolar. Estas descobertas podem transformar-se em informações para aprendizagens e é importante que a escola (especialmente por intermédio dos professores, do currículo e do seu projeto político pedagógico) propicie condições favoráveis ao processo criativo que está em curso. No caso de a criança ser conduzida em uma única direção, sem a possibilidade de pôr em prática

suas idéias nesse período de sua vida, poderá ter dificuldades para comportar-se criativamente no futuro ou poderá ocorrer a diminuição de seu potencial artístico na vida adulta.

A atitude criadora da criança (e, de modo geral, do indivíduo) é a sua idéia, seu pensamento, sua filosofia de ação, expressa por meio de seu comportamento, seus atos, que são considerados como atividades criativas. Quando as idéias traduzem-se em ações/atos criativos, podem levar o conhecimento a todos os campos do saber.

O processo criativo é dinâmico e resulta em potencial para mudança, podendo ser influenciado por variáveis cognitivas, emocionais, de personalidade e histórico-sociais, com a influência de fatores culturais. Todo indivíduo é criativo e tem condições de aprendizagem, expressando-se de modos diferentes. A criatividade não é necessariamente algo inédito, mas também algo que foi considerado novo para a ocasião (produto ou idéia), com reflexos pessoais e sociais. É necessária a existência de escolas que proporcionem oportunidades e escolhas pessoais.

O professor precisa entender os problemas que ocorrem com a aprendizagem, usando-os como estímulos. Em um ambiente livre de ameaças, onde a curiosidade e a criatividade sejam estimuladas, a criança age com confiança e, conseqüentemente, a aprendizagem acontece; é necessário que ela sinta que pode confiar em seu professor e interaja com ele e com o meio. Criar um clima propício à aprendizagem é uma visão diferente da educação, da escola, do papel do professor e dos alunos. Isso não é simples, pois a escola está assentada num modelo educacional onde o conteúdo (e não a afetividade) é o essencial, porém não há a necessidade de uma divisão; o professor, quando trabalha levando em consideração a criança, seu aluno, trabalha em conjunto o aspecto cognitivo e o afetivo, um complementando o outro.

A motivação é determinante para o comportamento das pessoas e, por conseguinte, do comportamento criativo. A escola deve apropriar-se dessa idéia e trabalhar juntamente com os professores, no incentivo às ações criativas de seus alunos. A sociedade também está exigindo, em sua dinâmica e no mercado de trabalho cada vez mais exigente, cidadãos criativos, que saibam tomar decisões com segurança; a criatividade desenvolve a autocrítica, a autonomia e a identidade do indivíduo, características cada vez mais apreciadas no cotidiano do mercado de trabalho.

As mudanças ocorridas na sociedade determinaram o ingresso precoce das crianças na escola, assim como sua maior permanência nela. As escolas precisam propiciar experiências enriquecedoras, sem “padrões de desempenho” para seus alunos, com a aceitação do desempenho de cada um, no sentido de possibilitar seu desenvolvimento, de modo que elas se conheçam e interajam com o mundo em que vivem.

Os professores precisam ser preparados para atuar na educação infantil. Somente agora as diretrizes e bases da política da formação docente propõem a formação específica em nível superior para atuação na educação infantil. Reconhece-se a necessidade do desenvolvimento de competências nas dimensões política e pessoal, subjetiva e afetiva, objetiva e racional, que configurem a própria natureza da ação docente, pois o objetivo da educação formal/escolar prevê o desenvolvimento das múltiplas capacidades do ser humano, não se restringindo apenas ao aspecto cognitivo. O professor de educação infantil deve estar preparado para atuar a partir das diferentes dimensões, com criatividade.

Para que o professor seja um facilitador do desenvolvimento infantil, em seus aspectos afetivos e cognitivos, é preciso que ele reflita sobre seu papel em relação ao desenvolvimento dessas crianças e que consiga ver-se como elemento em transformação, transformado e transformador. Deverá compreender a importância de sua atuação na formação da criança e saber comunicar-se com ela de acordo com sua idade. A posição que o professor toma é quase que determinante da atuação de seu aluno, em sala de aula e no futuro.

As crianças aprendem dentro do seu ritmo de desenvolvimento, de seu interesse e da motivação que recebem para tal e, certamente, nas salas de aulas, existirão ritmos diferentes. Mais uma vez, é destinado ao professor importante papel nesse desenvolvimento, pois ele deverá oferecer variadas oportunidades de experiências, de modo que seu aluno se encontre e possa demonstrar seu interesse, sua capacidade, expressa por meio de atividades criativas. Sempre que uma criança é encorajada a seguir seus interesses, ela se envolve em um processo autêntico de descoberta do conhecimento e esse processo é significativo para ela, levando-a à busca de outros conhecimentos, completando-lhe a identidade.

O sistema educacional precisa pressupor um modo mais agradável de aprender. O processo educativo precisa estar voltado para o crescimento dos indivíduos e seu

relacionamento interpessoal, participando de seu auto conhecimento. É fundamental, para a formação crítica, que se desperte a curiosidade e a criatividade, e esta precisa ser estimulada nos professores para que, como sujeitos de sua própria formação, ao lado de outros sujeitos que trabalham com ele, possam gerar a produção e criação de novos conhecimentos na perspectiva da interdisciplinaridade.

As teorias e os estudos existentes sobre como as crianças pensam, sentem, agem, aprendem, enfim, como elas são, constituem-se como diretrizes muito importantes para que os professores se definam profissionalmente; de preferência, que eles se definam como facilitadores para que a criança aprenda com suas próprias experiências, que atendam às diferenças individuais e observem que a criança está inserida em uma sociedade, necessitando também trabalhar seu lado social. Na definição do papel do professor, é importante que esteja presente a utilização da criatividade, tanto dele, professor, como de seu aluno. Aprender é um processo ativo e, pois, alimentado pelo “fazer”. Na educação infantil, mais importante do que ensinar conteúdos é ensinar como a criança pode aprender, estando aí as atividades lúdicas e a criatividade em evidência.

A educação deve ser trabalhada na formação de atitudes criadoras e a escola de educação infantil é o melhor local para o início dessa educação; as crianças estão indo cada vez mais cedo para a escola e as famílias estão tendo cada vez menos tempo para dedicar às suas crianças. Nossa busca pelo conhecimento deve estar contida na busca de nós mesmos e de maneiras agradáveis de buscar esse conhecimento; o conhecimento deve ser almejado, mas como forma de contribuir melhor para o seu meio, em um perfeito engajamento entre o cidadão e a sociedade. A criatividade é uma boa maneira de se atingir tal objetivo.

As contribuições da psicologia educacional são necessárias, fundamentais, pois conduziram à educação que temos hoje, com as renovações metodológicas dos processos didáticos e na organização dos currículos, instrumentos que podem facilitar a utilização da criatividade dos professores e dos alunos nas escolas, além de trazer subsídios teóricos e científicos ao desenvolvimento das potencialidades de todos os envolvidos no processo educativo. Nem todas as contribuições são aplicáveis hoje, nem mesmo podem ser ditas como eficazes, porém é certo que tiveram seu papel histórico; passamos por tendências educacionais que hoje não são mais aceitas (ou não deveriam ser...), mas seu lugar na história não foi em vão, pois contribuíram para a construção do presente. Certamente novos

enfoques virão e é isso que torna dinâmica a educação. O que não podemos perder de vista são nossos objetivos educacionais, sem radicalismos ou modismos.

Skinner explica que cada pessoa tem um ritmo próprio para aprender, podendo controlar a própria aprendizagem, desde que exista a curiosidade e a motivação; o reforço é interesse em aprender. Para ele, o ensino é a disposição ao reforçamento que controla o comportamento do aluno, que deve ter conhecimento de vários recursos de ensino, para que busque a sua originalidade. A maior parte dos processos comportamentais e de aprendizagem tem um caráter operante, pois existe uma resposta que pode ser reforçada; a pessoa manipula o meio e procura reforço, que, em sua sucessão, leva a um comportamento. A aprendizagem acontece quando os condicionamentos são organizados nos sistemas de ensino e controla-se pelas técnicas de reforço propostas.

Rogers considera o aluno capaz de auto dirigir-se e aprender, desde que tenha interesse e um meio que o ajude. A ajuda do professor, assim como sua aceitação das atitudes do aluno, levam à superação das dificuldades ou aceitação das limitações. A experiência educativa é uma construção e reconstrução, uma criação na realidade do educando. Rogers parte das experiências pessoais e das potencialidades naturais das pessoas para aprender, em sua interação, especialmente em relação ao meio em que está inserido.

A proposta de Piaget quanto às diversas etapas evolutivas contribuiu para a melhoria dos métodos de ensino pois o desenvolvimento cognitivo está relacionado às atividades espontâneas, valorizando a organização intelectual. Também foi positivo o destaque que concedeu à função do professor em valorizar o aluno, de modo que ele possa ajudar o aluno a inventar e reconstruir, sempre pela experiência, de acordo com as etapas do desenvolvimento que propõe. A criança age de acordo com suas possibilidades e limites evolutivos, suas diferenças individuais e sua criatividade, que sempre existe, embora existam limites, variando de criança para criança.

A pesquisa realizada junto às professoras da REME de Três Lagoas - MS, embora restrita a um universo de 25 profissionais que atuam na educação infantil, de certa forma reflete o pensar e o fazer de muitos profissionais que atuam nesta área. Elas foram o alvo da investigação, pois a questão era estudar a criatividade não com os alunos, mas com os professores que trabalham com as crianças e, assim, responsáveis pelo estímulo (ou não) à

criatividade infantil.

Quanto ao conceito de criatividade (não necessariamente o aceito pela pesquisa) demonstram domínio e embora tenham claro o seu papel na estimulação deste aspecto, conforme declararam em seus depoimentos, negam esta prática ao apontarem impedimentos para sua realização. Mesmo tendo acesso ao Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil e a Diretrizes Curriculares específicas para a educação infantil municipal, que abordam a questão da criatividade infantil, incentivando metodologias adequadas para tal, demonstram ainda não se sentirem em condições para um trabalho dessa natureza.

Essa situação parece ser inadequadamente interpretada pelas entrevistadas, uma vez que o currículo apresenta oportunidades ao trabalho que incentive as metodologias criativas. No entanto, estas parecem exigir maiores esforços, elaborações e desprendimento do professor, o que determina sua busca de justificativas para fugir de uma responsabilidade que muitas vezes é sua.

A criatividade, em sua idéia central, é uma postura que leva o professor a ter atitudes criativas e que o capacita a exercê-la na prática, mesmo quando não recebe apoio e orientação pedagógica adequada. O professor que não se apropria dessa filosofia de trabalho, mesmo quando utiliza uma metodologia que poderia ser considerada lúdica, consegue transformá-la em algo enfadonho.

Para que a educação infantil realmente ocorra e acompanhe o desenvolvimento integral do educando, é necessário o envolvimento de todos os participantes do processo, como professores, técnicos educacionais presentes na escola, técnicos educacionais que fazem parte do sistema central de educação, família e comunidade. É necessário também que ocorram planejamentos e treinamento de recursos humanos, especialmente na forma de educação continuada, com os professores em serviço, para que possam expor suas dificuldades, sabendo que haverá uma ajuda na solução do caso.

A criança, quando devidamente estimulada e orientada em seu desenvolvimento criativo, poderá explorar mais suas potencialidades, além de perceber melhor os conhecimentos que estão sendo gerados. Para isso, são necessários estudos, conhecimentos de técnicas e de recursos apropriados por parte dos professores. O meio tem grande influência no desenvolvimento criativo da criança; propiciar experiências com o objetivo

de explorar o meio em que a criança vive, facilitando o seu acesso a recursos para desafiar a resolver problemas pertinentes a ela, é uma atitude que pode evitar bloqueios a sua capacidade criativa.

Esta idéia seria mais próxima da realidade se os cursos de formação de professores oferecessem, em seu currículo, conteúdos que contemplassem o conhecimento sobre a criatividade como recurso favorecedor da aprendizagem, bem como a consciência da formação de indivíduos criativos, capazes de viver e transformar a sociedade.

Existe a necessidade de que a criança seja atendida não somente em seu desenvolvimento cognitivo, mas também no social e no emocional, reforçando as áreas de comunicação e da linguagem. Assim, existirá também um ajustamento integral e significativo ao meio onde ela vive, podendo preparar-se para melhor desempenhar um papel de agente criativo de mudança e de enriquecimento em seu mundo, em sua sociedade e em sua família.

A hipótese inicial de que a ação do professor, no que concerne à criatividade, é condicionada pelas representações sócio- culturais produzidas e transmitidas no contexto em que ele está inserido pôde ser confirmada. Assim, é possível a intervenção nesse processo, por meio de uma proposta pedagógica de formação inicial e continuada de professores, bem como na mudança da estrutura do curso de formação de professores para educação infantil.

Isso nos remete à importância e ao significado dessa pesquisa, em contribuir para impulsionar a criatividade em sala de aula, de modo a contemplar quem ensina, mas, em particular, quem aprende, pois só assim o conceito de que educação é transformar acontecerá em sua plenitude.

Nesta concepção e com a certeza de que a educação em sua essência é criativa, existirá a possibilidade de, a curto prazo, influenciar a elaboração do projeto político pedagógico do curso de Pedagogia do Campus de Três Lagoas/UFMS (em elaboração), contemplando a criatividade como aspecto de relevância no currículo.

Ainda a curto prazo, os dados obtidos nessa pesquisa serão apresentados para a Gerência de Educação e, desta, estender-se-ão aos professores da REME, visando não somente à divulgação, mas, especialmente, a motivá-los, encorajando-os ao exercício da criatividade em sua prática pedagógica.

Em se tratando de uma pesquisa vinculada a uma universidade com diferentes campus, mas com cursos homônimos, e possuidora de temática tão abrangente e profunda na formação de um perfil de professor, pretende-se a divulgação entre os cursos, buscando a unidade de concepção de professor, no que se refere à criatividade.

A longo prazo, está a possibilidade de implantação de uma política pública de educação infantil, que contemple a criatividade em todas as áreas do currículo, por meio da OMEP (Organização Mundial para Educação Pré-escolar).

Os professores em formação da UFMS/Campus de Três Lagoas, ao serem trabalhados por um currículo que contemple a criatividade, terão possibilidades de incorporá-la em sua prática pedagógica futura, favorecendo, conseqüentemente, o desenvolvimento da criatividade do educando.

Apesar da simplicidade, esse trabalho sugere que se envolva a temática proposta nos demais cursos de licenciatura da UFMS, de modo a romper certos pragmatismos e rigidez de ensino e aprendizagem, que ainda resistem na instituição em questão.

Se ser professor é ensinar, facilitar a aprendizagem, informar e formar indivíduos capazes de exercer a cidadania vivenciando-a na sociedade, está na escola o espaço ideal para que isso de fato ocorra. A educação infantil passa a ser então o portão de entrada para essa realização.

Caminhando nessa direção, é possível refletir de modo mais profundo do que no início da pesquisa, chegando à conclusão de que realmente a criatividade é um dos caminhos (mas de igual importância) que contribui para o prazer de aprender e permanecer na escola. A criatividade é o elo dinâmico da relação ensino e aprendizagem.

As escolas de educação infantil realmente cumprem seus objetivos quando oferecem oportunidades criativas, agradáveis e prazerosas, conquistando as crianças para a permanência na escola, desafiando-as ao exercício da aprendizagem e alimentando seu potencial de imaginação e criação. Somente assim a educação infantil terá a justificativa de ser uma escola voltada para os interesses e necessidades da infância, tornando-se moderna, ágil e eficiente. Entender a criatividade requer, da parte dos formadores de profissionais para educação infantil, uma reformulação das práticas de ensino e uma revisão das teorias, além do desenvolvimento de competências comportamentais e do domínio do saber e do saber fazer, ultrapassando visões utilitaristas e tecnicistas e a dicotomização do processo de

educação infantil como aquisição de habilidades mecânicas *versus* evento social complexo.

A criatividade precisa ocupar um lugar primordial na formação do profissional que atua na faixa de 0 a 6 anos. É necessário, todavia, que seu estudo não se feche unicamente em referência teóricas, e sim que se estenda para a prática, visto que se constitui como um patrimônio pedagógico precioso para fornecer a educadores e educandos caminhos para atingir as metas fundamentais do RCNEI, além de ser um dos esteios para a interdisciplinaridade e para a transversalidade.

Assim, estamos certos de que os resultados desta pesquisa suscitaram, no mínimo, reflexão acerca do hiato ainda existente entre o ensino que se pratica e a prática que - o discurso revela - se realiza em sala de aula, despertando todos aqueles que se envolvem com educação infantil para a necessidade de valorizar o caráter formador da criatividade durante o processo.

Se o trabalho aqui desenvolvido foi capaz de evidenciar a existência desse hiato - senão desse paradoxo -, também poderá dar origem, por um lado, projetos pedagógicos capazes de promover e direcionar mudanças - possíveis - da e na escola de educação infantil, preconizando alternativas que contemplem condições favoráveis ao desenvolvimento da criatividade nas salas de aula; a (re)organização dos recursos educativos; o enquadramento das ações no contexto da concepção dessa escola, além de perspectivas e respostas - práticas e reais - à diversidade dos alunos; a discussões no âmbito do ensino superior - responsável pela formação desses educadores -, capazes de produzir mudanças curriculares significativas que se estendam desde os conteúdos das disciplinas teóricas até a inclusão de metodologias de ensino de orientação humanística.

BIBLIOGRAFIA

- ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. *A gerência da criatividade*. São Paulo: Makron Books, 1996.
- _____. *Como desenvolver o potencial criador*. Um guia para a liberação da criatividade em sala de aula. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- _____. *Criatividade*. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1995.
- _____. *Efeitos de um programa de treinamento de criatividade nas habilidades de pensamento criativo de professores e alunos do ensino de 1º grau*. Relatório Técnico. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1987.
- _____. Efeitos de um programa de criatividade em alunos de 4ª a 5ª séries. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*, 27 (4), 3-15, 1979.
- _____. Relação entre o nível de criatividade do professor e de seus alunos. *Revista Brasileira de Estudos Psicológicos*, 81, 376 - 380, 1976.
- _____. Um estudo de criatividade. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*, 26 (2), 59-68, 1974.
- ALENCAR, Eunice M. L. S., ARAUJO, M.L.M., FLEITH, D.S. & RODRIGUES, M.A.M. *Efeitos a médio prazo de um programa de treinamento de criatividade nas habilidades de pensamento criativo do professor e em seu comportamento em sala de aula*. Relato técnico. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 1989.
- ALENCAR, Eunice M. L. S. de. & VIRGOLIN, Angela M. R. (orgs). *Criatividade: expressão e desenvolvimento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- ALQUIÉ, Ferdinand et all. *Galileu, Descartes e o mecanicismo*. 2. ed. Lisboa: Gradiva, 1987.
- BARBOSA, Ana Mae (org.). *História da arte-educação*. A experiência de Brasília. São Paulo: Max Limonad, 1986.

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BEAUFRET, Jean. *Introdução às filosofias da existência: de Kierkegaard a Heidegger*. São Paulo: Duas Cidades, 1976.
- BODEN, Margaret A. (org). *Dimensões da criatividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- BONDIOLI, Anna & MONTOVANI, Susanna. *Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos*. 9. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- BORUCHOVITCH, Evely & BZUNECK, José Aloyseo (orgs.) *A motivação do aluno*. Contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRENNER, Charles. *Noções básicas de psicanálise*. 5 ed. Rio de Janeiro: Imago, 1987.
- BRUGGER, Walter. *Dicionário de filosofia*. 2. ed. São Paulo: Herder, 1969.
- CABALLERO, Alejandro. *Filosofia do Humano I*. São José do Rio Preto, SP: Rio-Pretense, 2000.
- CRAIDY, Carmen Maria & KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. (orgs.) *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.
- DE MASI, Domenico. *O ócio criativo*. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.
- DEMO, Pedro. *Educação e qualidade*. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- DUARTE Jr., João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. 6 ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- _____. *Por que arte educação?* 7 ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

- FARIA, Ana Lúcia Goulart de & PALHARES, Marina Silveira (orgs.) *Educação infantil pós LDB: rumos e desafios*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos, SP: UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2000. (Coleção polêmicas do nosso tempo)
- FAZENDA, Ivani C.A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetivação ou ideologia?* São Paulo: Loyola, 1979.
- _____. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- FAZENDA, Ivani C.A. (org). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1991.
- FERREIRO, Emília. *Atualidade de Jean Piaget*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- _____. Sobre a necessária coordenação entre semelhanças. In: *Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1996.
- FLEITH, Denise de Souza. Treinamento e estimulação da criatividade no contexto educacional. In: ALENCAR, Eunice M. L. S. de. & VIRGOLIN, Angela M. R. (orgs). *Criatividade: expressão e desenvolvimento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- FORGHIERI, Yolanda Cintrão (org). *Fenomenologia e psicologia*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.
- GARCIA, Regina Leite. *Revisitando a pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1993.
- GARDNER, Haward. *A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- _____. *Arte, mente e cérebro: uma abordagem cognitiva da criatividade*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.
- GIANNOTTI, José Arthur. *Auguste Comte – vida e obra*. São Paulo: Nova Cultural, 2000.
- GIGLIO, Zula Garcia. *Criatividade na produção de textos - a concepção de criatividade entre professores de português que lecionam de 5ª a 8ª série*. 1996. Tese (Doutorado) - UNICAMP/FE, Campinas - SP.

- GIGLIO, Zula Garcia (org.) *De criatividade e de educação*. Campinas: UNICAMP/NEP, 1992.
- GILES, Thomas Ransom. *História da educação*. São Paulo: EPU, 1987.
- GLOVER, J. A., RONNIG, RR & REYNOLDS, C. R. *Handbook of Creativity*. New York: Plenum Press, 1989.
- GUILFORD, J. P. *Intelligence, creativity and their educational implications*. San Diego: Robert R. Knapp Publisher, 1968.
- _____. *The nature of human intelligence*. New York: Mc Graw-Hill, 1967.
- HUIZINGA, J. *Homo Ludens - el juego y la cultura*. México: Fondo de Cultura Economica, 1943.
- INHELDER, B.; GARCIA, R. & VANÈCHE. *Epistemologia genética y equilibracion - homenaje a Jean Piaget*. Buenos Ayres: Huemul, 1978.
- JAPIASSÚ, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- KESSELRING, Thomas. *Jean Piaget*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- KLEIMAN, Ângela B. *Alfabetização e formação de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- KNELLER, George Frederick. *Arte e ciência da criatividade*. 5. ed. São Paulo: Ibrasa, 1978.
- KOHAN, Walter Omar & KENNEDY, David (orgs). *Filosofia e infância: possibilidades de um encontro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. (Série filosofia e crianças; v. 3)
- KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarçar*. 2. ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.
- KRAMER, Sonia (coord). *Com a pré-escola nas mãos – uma alternativa curricular para a educação infantil*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1994.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de. *De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

- LA PUENTE Miguel de. *O ensino centrado no estudante: renovação e crítica das teorias educacionais de Carl R. Rogers*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.
- LIMA, Terezinha Bazé de. *Diretivismo e não-diretivismo no processo de alfabetização: uma ação integradora no município de Três Lagoas/MS*, 1991. Dissertação (Mestrado) - UFMS, Campo Grande - MS.
- _____. *Relações da leitura e escrita no processo de produção do conhecimento: caminhos para formação continuada dos professores do ensino fundamental*. 2001. Tese (Doutorado)- UNICAMP/FE, Campinas - SP.
- LOWENFELD, V. & Brittain, W. L. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre JEU, 1977.
- LUZURIAGA, Lourenzo. *História da educação e da pedagogia*. 7. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1975.
- MACEDO, Lino de. *Ensaio construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- MACHADO, Maria Lúcia. *A pré-escola é não é escola: a busca de um caminho*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.
- MARIN, Alda Junqueira. *Educação, arte e criatividade: estudo da criatividade não verbal*. São Paulo: Pioneira, 1976.
- MARLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- MARROU, Henri Irénée. *História da educação na antiguidade*. São Paulo: EPU, Brasília: INL, 1975.
- MARX, Melvin H. & HILLIX, William. *Sistemas e teorias em psicologia*. São Paulo: Cultrix, 1973.
- MATO GROSSO DO SUL (Estado). Secretaria de Educação. *Diretrizes curriculares*. Vol. Educação infantil-pré-escolar. Campo Grande, 1992.

- _____. *Diretrizes gerais para o ensino de pré-escolar e de 1º grau*. Campo Grande, 1989.
- MELLO, Lucrécia Stringheta. *Caminhos e descaminhos da coordenação de curso na universidade: um labirinto*. 1992. Dissertação (Mestrado) - PUC, São Paulo -SP.
- _____. *Os fundamentos de uma prática docente interdisciplinar*. Departamento de Educação/UFMS, Três Lagoas, 1997. (Mimeo).
- _____. *Pesquisa interdisciplinar: um processo em constru(a)ção*. 1999. Tese (Doutorado)-PUC São Paulo - SP.
- MITJÁNS MARTINEZ, Albertina. *Criatividade, personalidade e educação*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- MILHOLLAN, Frank & FORISHA, Bill E. *Skinner x Rogers*. Maneiras contrastantes de encarar a educação. 3 ed. São Paulo: Summus Editorial, 19
- MORENO, J. L. *Psicodrama*. São Paulo: Cultrix, 1997.
- MUELLER, Fernand-Lucien. *História da psicologia*. São Paulo: Nacional: USP, 1968.
- NISKIER, Arnaldo. *LDB - a nova lei da educação*. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.
- NOVAES, Maria Helena. *Adaptação escolar: diagnóstico e orientação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1975.
- _____. *Psicologia aplicada à reabilitação*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- _____. *Psicologia da criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1971.
- _____. *Psicologia do ensino aprendizagem*. São Paulo: Atlas, 1977.
- _____. Em busca do tempo na criação. In: ALENCAR, Eunice M. L. S. de. & VIRGOLIN, Angela M. R. (orgs). *Criatividade: expressão e desenvolvimento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, José Antônio. *Piaget – Vygotsky: novas contribuições para o debate*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1996.

- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.
- PADOVANI, Umberto & CATAGNOLA, Luís. *História da Filosofia* 9. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1972.
- PALMER, Richard E. *Hermenêutica*. Lisboa: Edições 70, 1997.
- PIAGET, Jean. A educação artística - psicologia da criança. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 49 (109), 211-13, 1968.
- _____. *Biologia e conhecimento* - ensaio sobre as relações entre regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1973.
- _____. *O possível e o necessário: evolução dos possíveis na criança*. Vol 1. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- PREDEBON, José. *Criatividade hoje: como se pratica, aprende e ensina*. São Paulo: Atlas, 1990.
- QUELUZ, Ana Gracinda. *A pré-escola centrada na criança- uma influência de Carl. Rogers*. São Paulo: Pioneira, 1984.
- RAPAPORT, David. *A estrutura da teoria psicanalítica*. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- ROCHA, Eloisa A. C. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: uma trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. 1999. Tese (Doutorado) – UNICAMP/FE, Campinas – SP.
- _____. *Pré-escola e escola*. 1991. Dissertação (Mestrado) UFSC/CCE, Florianópolis – SC.
- ROGERS, Carl. R. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.
- _____. *Tornar-se pessoa*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- ROHMANN, Chris. *O livro das idéias: pensadores, teorias e conceitos que formam nossa visão de mundo*. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- ROSA, Sanny S. da. *Brincar, conhecer, ensinar*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

- ROSAS, Agostinho. Educação física: espaço para a geração de comportamentos criativos. In: ALENCAR, Eunice M. L. S. de. & VIRGOLIN, Angela M. R. (orgs). *Criatividade: expressão e desenvolvimento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- ROSEMBERG, Fúlvia (org). *Creche*. São Paulo: Cortez, 1989.
- ROSEMBERG, Fúlvia & CAMPOS, Maria Malta. *Creches e pré-escolas no hemisfério norte*. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1994.
- SANTOS, Andrea Temponi dos. *Estudo da criatividade no Brasil: análise das teses/dissertações em psicologia e educação (1970/1993)* 1995. Dissertação (Mestrado) - UNICAMP/FE, Campinas - SP.
- SILVA, Cláudia Jorge. Criatividade: bem-me-quer, mal-me-quer. In: ALENCAR, Eunice M. L. S. de. & VIRGOLIN, Angela M. R. (orgs). *Criatividade: expressão e desenvolvimento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- SILVA, Isabel de Oliveira e. *Profissionais da educação infantil: formação e construção de identidades*. São Paulo: Cortez, 2001.
- SMIRNOFF, Victor. *Psicanálise da criança*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1972.
- TAYLOR, Calvin W. *Criatividade: progresso e potencial*. São Paulo: IBRASA – EDUSP, 1964.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988. Coleção Temas Básicos.
- TORRANCE, E. P. *Desarrollo de la creatividad del alumno*. Buenos Aires: Libreria del Colegio, 1970.
- VASCONCELOS, Celso dos Santos. *Avaliação da aprendizagem - práticas de mudanças*. 2 ed. São Paulo: Libertad, 1998.
- VASCONCELOS, Mário Sérgio. *A difusão das idéias de Piaget no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. (Coleção Psicologia e Educação)
- VON OECH, Roger. *Um “toc” na cuca*. 10. ed. São Paulo: Livraria Cultura, 1995.
- WERTHEIMER, Michael. *Pequena história da psicologia*. São Paulo: Nacional, 1977.

ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre, ArtMed, 1998.

ZANDRINO, Ricardo. *Deus criou a criatividade*. São Paulo: Temática Publicações, 1994.

ANEXOS

Depoimento 1

Prezada professora,

Começando um estudo sobre a Criatividade na Pré-Escola, peço a sua atenção no sentido de responder as três questões abaixo.

Atenciosamente,

Prof. Ana Cristina Fagundes Schirmer

Defina Criatividade

Criatividade, para nós, é a capacidade criativa do ser humano, que tanto pode ser inata da pessoa como de um desenvolvimento das potencialidades da criança através de uma educação dirigida para esta finalidade.

Como pode ser trabalhada a criatividade na Pré-Escola ?

Motivando e proporcionando atividades que façam com que a criança libere suas habilidades criadoras.

O que pode impedir o emprego da criatividade em sala de aula ?

A falta de incentivo, as atividades induzidas e a maneira como conduzimos e orientamos as crianças isto é conduzindo de maneira que não deixemos sua criatividade expandir.

Depoimento 2

Prezada professora,

Começando um estudo sobre a Criatividade na Pré-Escola, peço a sua atenção no sentido de responder as três questões abaixo.

Atenciosamente,

Prof. Ana Cristina Fagundes Schirmer

Defina Criatividade

É tudo que se cria, é aquilo que construímos através de uma idéia.

Como pode ser trabalhada a criatividade na Pré-Escola?

Há várias formas e maneiras, dependendo dos meios trabalhados como jogos, brincadeiras, interpretação de história, que incentivam o raciocínio e transporta a sua maneira de pensar.

O que pode impedir o emprego da criatividade em sala de aula?

Impondo suas idéias e não respeitando o seu desenvolvimento em sala de aula, seus conhecimentos adquiridos.

Depoimento 3

Prezada professora,

Começando um estudo sobre a Criatividade na Pré-Escola, peço a sua atenção no sentido de responder as três questões abaixo.

Atenciosamente,

Prof. Ana Cristina Fagundes Schirmer

Defina Criatividade

É tudo que se pode criar espontaneamente levada pela imaginação.

Como pode ser trabalhada a criatividade na Pré-Escola ?

Deixando que a criança crie livremente sem ser barrada e incentivando com elogias sua criatividade.

O que pode impedir o emprego da criatividade em sala de aula ?

É quando ela cria e o professor em seguida sugere que ela modifique sua criação ou mesmo critica seu intento.

Depoimento 4

Prezada professora,

Começando um estudo sobre a Criatividade na Pré-Escola, peço a sua atenção no sentido de responder as três questões abaixo.

Atenciosamente,

Prof. Ana Cristina Fagundes Schirmer

Defina Criatividade

É a livre expressão de cada pessoa ao realizar alguma tarefa.

Como pode ser trabalhada a criatividade na Pré-Escola?

Dando a ela oportunidade de se expressar livremente e trabalhando as várias facetas da sua formação oportunizando o desenvolvimento imaginativo.

O que pode impedir o emprego da criatividade em sala de aula?

*Podá-la em suas atividades principalmente nos trabalhos que realiza**

* A pergunta neste Depoimento aparece como:

O que impede a criança de ser criativa?

Depoimento 5

Prezada professora,

Começando um estudo sobre a Criatividade na Pré-Escola, peço a sua atenção no sentido de responder as três questões abaixo.

Atenciosamente,

Prof. Ana Cristina Fagundes Schirmer

Defina Criatividade

É transformar, inventar, produzir, é criar do nada situações inovadoras.

Como pode ser trabalhada a criatividade na Pré-Escola?

Sem limites, deixar fluir o lado criativo que todo ser possui.

*Proporcionar condições para um ambiente criador.**

O que pode impedir o emprego da criatividade em sala de aula?

*Estipular limite, ditar regras, falta de estímulo.***

* A pergunta neste Depoimento aparece como:

Como trabalhar criatividade em sala de aula ?

** A pergunta neste Depoimento aparece como:

O que pode atrapalhar a criatividade em sala de aula ?

Depoimento 6

Prezada professora,

Começando um estudo sobre a Criatividade na Pré-Escola, peço a sua atenção no sentido de responder as três questões abaixo.

Atenciosamente,

Prof. Ana Cristina Fagundes Schirmer

Defina Criatividade

É a capacidade da criança colocar na prática, o seu conhecimento, desenvolvendo assim suas potencialidades.

Como pode ser trabalhada a criatividade na Pré-Escola?

Motivando a criança, levando-a a desenvolver sua inteligência e raciocínio.

O que pode impedir o emprego da criatividade em sala de aula?

O professor dando ao aluno as atividades prontas, desta forma ele estará podando a criatividade e a capacidade desta criança.

Depoimento 7

Prezada professora,

Começando um estudo sobre a Criatividade na Pré-Escola, peço a sua atenção no sentido de responder as três questões abaixo.

Atenciosamente,

Prof. Ana Cristina Fagundes Schirmer

Defina Criatividade

Podemos definir criatividade como sendo o método de trabalho em que o professor não fica limitado ao seu conteúdo escolar, e sim, fazer uso de algo diferenciado que motiva seus alunos em aprender e serem criativos.

Como pode ser trabalhada a criatividade na Pré-Escola ?

A criatividade nesse caso, pode ser trabalhada e desenvolvida com cartazes de fixação, brincadeiras, músicas, histórias em que eles criam seus próprios textos, e outros mais.

O que pode impedir o emprego da criatividade em sala de aula ?

Inicialmente o que pode impedir esse processo é a falta de atuação do professor, visando esse método, preferindo antes o ensino tradicional: ou ainda se professor não receber o devido respaldo do Setor Pedagógico.

Depoimento 8

Prezada professora,

Começando um estudo sobre a Criatividade na Pré-Escola, peço a sua atenção no sentido de responder as três questões abaixo.

Atenciosamente,

Prof. Ana Cristina Fagundes Schirmer

Defina Criatividade

É tudo que se pode criar espontaneamente levada pela imaginação.

Como pode ser trabalhada a criatividade na Pré-Escola?

Deixando que a criança crie livremente sem ser barrada e incentivando com elogios sua criatividade.

O que pode impedir o emprego da criatividade em sala de aula?

É quando ela cria e o professor em seguida sugere que ela modifique sua criação ou mesmo critica seu invento.

Depoimento 9

Prezada professora,

Começando um estudo sobre a Criatividade na Pré-Escola, peço a sua atenção no sentido de responder as três questões abaixo.

Atenciosamente,

Prof. Ana Cristina Fagundes Schirmer

Defina Criatividade

É a livre expressão de cada pessoa ao realizar alguma tarefa.

Como pode ser trabalhada a criatividade na Pré-Escola ?

Dando a ela oportunidade de se expressar livremente e trabalhando as várias facetas da sua formação, oportunizando o desenvolvimento imaginativo.

O que pode impedir o emprego da criatividade em sala de aula ?

Podá-la em suas atividades, principalmente nos trabalhos que realiza.

Depoimento 10

Prezada professora,

Começando um estudo sobre a Criatividade na Pré-Escola, peço a sua atenção no sentido de responder as três questões abaixo.

Atenciosamente,

Prof. Ana Cristina Fagundes Schirmer

Defina Criatividade

Criatividade é a capacidade da criança colocar na prática o seu conhecimento, desenvolvendo assim suas potencialidades.

Como pode ser trabalhada a criatividade na Pré-Escola?

Motivando a criança, levando-a a desenvolver sua inteligência e raciocínio.

O que pode impedir o emprego da criatividade em sala de aula?

O professor dando ao aluno atividades prontas, desta forma ele estará podando a criatividade e a capacidade da criança.

Depoimento 11

Prezada professora,

Começando um estudo sobre a Criatividade na Pré-Escola, peço a sua atenção no sentido de responder as três questões abaixo.

Atenciosamente,

Prof. Ana Cristina Fagundes Schirmer

Defina Criatividade

É transformar, inventar, produzir, é criar do nada, situações inovadoras.

Como pode ser trabalhada a criatividade na Pré-Escola?

Sem limites, deixar fluir o lado criativo que todo ser possui.

Proporcionar condições para um ambiente criativo.

O que pode impedir o emprego da criatividade em sala de aula?

Estipular limites, ditar regras, falta de estímulo.

Depoimento 12

Prezada professora,

Começando um estudo sobre a Criatividade na Pré-Escola, peço a sua atenção no sentido de responder as três questões abaixo.

Atenciosamente,

Prof. Ana Cristina Fagundes Schirmer

Defina Criatividade

É um ato espontâneo existente em todo indivíduo. Ele se processa através de uma idéia se tornando um ato criativo.

Como pode ser trabalhada a criatividade na Pré-Escola?

De maneira lúdica não estabelecendo modelos, a criança não precisa ser ensinada basta ser conduzida num processo do mundo de faz de conta.

O que pode impedir o emprego da criatividade em sala de aula?

O professor não está preparado para entender as necessidades do seu aluno pois ele leva para a sala de aula modelo para ser copiado e repetido esquecendo que cada criança tem o seu potencial a ser desenvolvido.

Depoimento 13

Prezada professora,

Começando um estudo sobre a Criatividade na Pré-Escola, peço a sua atenção no sentido de responder as três questões abaixo.

Atenciosamente,

Prof. Ana Cristina Fagundes Schirmer

Defina Criatividade

É a capacitação que todo o indivíduo possui e pode desenvolvê-la. Cabe ao professor coordenar para esse desenvolvimento, o que é progressivo.

Como pode ser trabalhada a criatividade na Pré-Escola ?

Dando oportunidade para o aluno desenvolver seu intelecto. Essas oportunidades podem ser desenvolvidas através de jogos, brincadeiras, danças, pinturas (o lúdico deve ser muito explorado).

O que pode impedir o emprego da criatividade em sala de aula ?

A estrutura do ensino atual não condiz com a necessidade do aluno. Os professores ainda não se libertaram da idéia ou método positivista. É claro que estamos caminhando, ou seja, lançando a semente para que os frutos da geração futura não tenham esse conflito.

Depoimento 14

Prezada professora,

Começando um estudo sobre a Criatividade na Pré-Escola, peço a sua atenção no sentido de responder as três questões abaixo.

Atenciosamente,

Prof. Ana Cristina Fagundes Schirmer

Defina Criatividade

É um ato espontâneo, tudo que vem da imaginação, mentalização individual ou coletiva, da criança.

É algo inesperado como uma magia.

Como pode ser trabalhada a criatividade na Pré-Escola ?

Dando a criança meios e oportunidades de criar através de jogos lúdicos; pinturas, brincadeiras e danças.

O que pode impedir o emprego da criatividade em sala de aula ?

O profissional que atua nessa área com as crianças esta preso a padrões já estabelecidos, onde deveria lançar mão de recursos criativos e práticos.

Ex.: a sucata, a dramatização, a música, a dança, etc.

Depoimento 15

Prezada professora,

Começando um estudo sobre a Criatividade na Pré-Escola, peço a sua atenção no sentido de responder as três questões abaixo.

Atenciosamente,

Prof. Ana Cristina Fagundes Schirmer

Defina Criatividade

É uma forma de mostrar as atividades de sua imaginação no ato, que acontece no momento, espontâneo.

Como pode ser trabalhada a criatividade na Pré-Escola?

Através de jogos, pintoras, danças, brincadeiras, onde ela possa desenvolver o seu próprio raciocínio.

O que pode impedir o emprego da criatividade em sala de aula?

A estrutura do ensino hoje em dia não condiz com a necessidade do aluno, a criança por si só tem sua criatividade, a professora, já está dando tudo pronto para a criança não deixando ela própria mostrar sua criatividade, podendo suas atividades e sua imaginação.

Depoimento 16

Prezada professora,

Começando um estudo sobre a Criatividade na Pré-Escola, peço a sua atenção no sentido de responder as três questões abaixo.

Atenciosamente,

Prof. Ana Cristina Fagundes Schirmer

Defina Criatividade

É uma magia que toda criança possui e quando estimulada é progressiva. A criança entra num mundo de faz de conta se desligando da realidade.

Como pode ser trabalhada a criatividade na Pré-Escola ?

Oferecendo a criança a oportunidade de criar, através das atividades lúdicas como pinturas, danças, brincadeiras, joguinhos, dramatização, teatros.

O que pode impedir o emprego da criatividade em sala de aula ?

A Educação se perdeu ao longo do tempo, pois, o seu desenvolvimento deve ir de encontro ao novo mundo, novas formas , novos padrões a ser usado (sic). A criança deve ser valorizada como um todo.

Depoimento 17

Prezada professora,

Começando um estudo sobre a Criatividade na Pré-Escola, peço a sua atenção no sentido de responder as três questões abaixo.

Atenciosamente,

Prof. Ana Cristina Fagundes Schirmer

Defina Criatividade

É tudo que se pode criar espontaneamente levada pela imaginação.

Como pode ser trabalhada a criatividade na Pré-Escola?

Deixando que a criança crie livremente sem ser barrada e incentivando com elogios sua criatividade.

O que pode impedir o emprego da criatividade em sala de aula?

É quando ela cria e o professor em seguida sugere que ela modifique sua criação ou mesmo critica seu intento.

Depoimento 18

Prezada professora,

Começando um estudo sobre a Criatividade na Pré-Escola, peço a sua atenção no sentido de responder as três questões abaixo.

Atenciosamente,

Prof. Ana Cristina Fagundes Schirmer

Defina Criatividade

É tudo aquilo que você pode criar através de conhecimento básico, mas criando em cima da capacidade de cada aluno.

Como pode ser trabalhada a criatividade na Pré-Escola ?

Através de sucatas, transformando essa sucata em objetivo concreto para cada fim. E criando técnicas novas e sempre procurando renovar essas técnicas para que não fique repetitivo.

O que pode impedir o emprego da criatividade em sala de aula ?

Esse impedimento pode se dar quando todos não estejam falando a mesma língua, professor, supervisor, e setor pedagógico. É preciso aceitar o método através de um concreto total para sanar todas as dúvidas.

Depoimento 19

Prezada professora,

Começando um estudo sobre a Criatividade na Pré-Escola, peço a sua atenção no sentido de responder as três questões abaixo.

Atenciosamente,

Prof. Ana Cristina Fagundes Schirmer

Defina Criatividade

Formação, origem, produção.

Como pode ser trabalhada a criatividade na Pré-Escola?

Pode ser trabalhada da seguinte maneira: respeitar os conhecimentos natos da criança, dar-lhes oportunidade de crescer.

O que pode impedir o emprego da criatividade em sala de aula?

O professor não deve impedir a criança de criar, expressar.

A criança aprende a fazer fazendo, sendo assim, ampliará seu universo.

Depoimento 20

Prezada professora,

Começando um estudo sobre a Criatividade na Pré-Escola, peço a sua atenção no sentido de responder as três questões abaixo.

Atenciosamente,

Prof. Ana Cristina Fagundes Schirmer

Defina Criatividade

Criatividade é diversificar as atividades do dia a dia em sala de aula, é criar condições de melhorar a aprendizagem.

Como pode ser trabalhada a criatividade na Pré-Escola?

De várias formas como: música, histórias, passeios, visitas, palestras, brincadeiras, jogos, sucata, etc...

O que pode impedir o emprego da criatividade em sala de aula?

Quando o professor não aceita diversificação na sala de aula.

Depoimento 21

Prezada professora,

Começando um estudo sobre a Criatividade na Pré-Escola, peço a sua atenção no sentido de responder as três questões abaixo.

Atenciosamente,

Prof. Ana Cristina Fagundes Schirmer

Defina Criatividade

Ser criativo. Há pessoas que nascem com esta qualidade, qualidade a qual muito o auxilia no seu ensino aprendizagem. Principalmente na Pré-Escola. Um professor criativo trabalha melhor e de maneira mais fácil que outros que lutam para serem criativos e muitas vezes ainda possuem falhas.

Quando uma pessoa é criativa, ela cria e recria com aquilo que têm em suas mãos de maneira fácil. Enfim o professor deve e tem que ser criativo na sua sala de aula, caso contrário ficará totalmente retrógrado.

Como pode ser trabalhada a criatividade na Pré-Escola ?

Pode ser trabalhada de infinitas maneiras, criando sempre algo novo para uma nova clientela a ser atendida (novos alunos) de acordo com a realidade dela, com as possibilidades que o professor tem e seus recursos. Em suma, mesmo sendo mínimos os recursos, o professor pode ser um ótimo ensinador devido sua criatividade.

O que pode impedir o emprego da criatividade em sala de aula ?

No meu modo de pensar, nada pode impedir um professor de ser criativo na sua sala de aula, pois como disse, a sala de aula é do professor e depende dele para ser uma sala totalmente dinâmica, criativa ou não (Enfim, na minha sala mando eu).

Depoimento 22

Prezada professora,

Começando um estudo sobre a Criatividade na Pré-Escola, peço a sua atenção no sentido de responder as três questões abaixo.

Atenciosamente,

Prof. Ana Cristina Fagundes Schirmer

Defina Criatividade

O professor é o mediador, lida com o diálogo, trabalho do dia-a-dia. Uma das bases mais importantes é o respeito. É ter condições de criar algo, de conseguir alguma coisa.

Passar para o papel ou para o concreto suas idéias.

Como pode ser trabalhada a criatividade na Pré-Escola?

O professor trabalha na criatividade para dar condições para que o aluno se aproprie daquele conhecimento. Conhecimento prévio que o aluno sabe sempre em forma de capacidade. Se a criança não tiver interesse, ela não faz nada. É através do desenho livre. Deixar que elas escrevam o que tiver vontade. Através de brincadeiras. Respeitar o aluno, isto é aceitando a criação do aluno.

O que pode impedir o emprego da criatividade em sala de aula?

Dar mais condições para que o professor possa trabalhar, dando suas criatividade e capacidades que ele tem, que o aluno aprenda a sua totalidade, o trabalho do dia-a-dia. Creio que o único empecilho de não se criar em sala de aula é a falta de material e espaço físico.

É o professor poder não deixar que o aluno transmita suas idéias.

Depoimento 23

Prezada professora,

Começando um estudo sobre a Criatividade na Pré-Escola, peço a sua atenção no sentido de responder as três questões abaixo.

Atenciosamente,

Prof. Ana Cristina Fagundes Schirmer

Defina Criatividade

É uma atividade feita através dos pensamentos juntados e organizados. É uma criação de algo pensado.

Como pode ser trabalhada a criatividade na Pré-Escola?

Através de massinha de modelar na hora da estória, pintura feita pelas crianças sem cópia; peças de encaixe quebra cabeça.

O que pode impedir o emprego da criatividade em sala de aula?

Poderá acontecer que a criança não desperte sua curiosidade que só fique esperando que alguém faça por ela. Nunca tomando uma iniciativa.

As atividades ordenadas pela professora estipulando as cores, formatos, deixam as crianças sem vontade de criar.

Depoimento 24

Prezada professora,

Começando um estudo sobre a Criatividade na Pré-Escola, peço a sua atenção no sentido de responder as três questões abaixo.

Atenciosamente,

Prof. Ana Cristina Fagundes Schirmer

Defina Criatividade

Para mim, criatividade é a estipulação do professor para criança, através de atividades livres e recreativas, que venham contribuir para um bom desempenho de cada etapa evolutiva da criança.

Como pode ser trabalhada a criatividade na Pré-Escola ?

É muito importante que o professor promova um clima na sala de aula que permita desenvolver nas crianças: autoconfiança, indagação e a exploração entre o professor e o aluno.

O que pode impedir o emprego da criatividade em sala de aula ?

O aluno ser podado, ou receber tudo pronto (atividades mimeografadas, reprodução, etc). Este aluno não terá criatividade por não ter estímulo para produzir e criar.

Depoimento 25

Prezada professora,

Começando um estudo sobre a Criatividade na Pré-Escola, peço a sua atenção no sentido de responder as três questões abaixo.

Atenciosamente,

Prof. Ana Cristina Fagundes Schirmer

Defina Criatividade

Criatividade é a união do cognitivo docente e discente.

É estar inovando e buscando a cada dia novas maneiras de viver bem, em qualquer espaço. Diversificando e remodelando as coisas em sua volta, ou mesmo as coisas que nos proporcionam o crescimento.

Como pode ser trabalhada a criatividade na Pré-Escola?

De maneira muito ampla mas sempre respeitando o nível de desenvolvimento de cada aluno, reaproveitando a bagagem que a criança traz de fora.

O que pode impedir o emprego da criatividade em sala de aula?

Vários fatores como: comodismo, preguiça, falta de interesse, etc...



**PREFEITURA DE
TRÊS LAGOAS**

*Reconstruindo e Humanizando
para um Novo Século*

EDUCAÇÃO E CIDADANIA PARA TODOS



Três Lagoas, 12 de Setembro de 2.001

PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tabela 01

PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL					
Magistério 03 anos	Magistério 04 anos	Superior			Pós Graduação
		História	Pedagogia	Letras	
31	46	06	36	02	13

Tabela 02

SITUAÇÃO FUNCIONAL	
Contratados – 20 h / a	58
Efetivos – 20 h / a	37
TOTAL	95

Tabela 03

PRÉ ESCOLA (1-2-3)	
Pré (3)	40
Pré (2)	29
Pré (1)	26
TOTAL	95


Prof.ª Maria Lima Canela
Gerente Adj. Administrativo
Port. N.º 420/GERAH/2001

Qualificação dos professores REME

PREFEITURA MUNICIPAL DE TRÊS LAGOAS/MS
 GERÊNCIA GERAL DE QUALIDADE DE VIDA
 GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO



INFORMAÇÃO

UNIDADES EXISTENTES NO MUNICÍPIO DE TRÊS LAGOAS/MS

Unidades	Adm.	Categ.	Localização	Salas de Aula	Professores	Alunos
13	Municipal	Pública	Urbana	Ed. Infantil = 82 Ens. Fund. 1.ª a 8.ª = 215	71 220	2110 5664
01	Municipal	Pública	Rural	Ens. Fund. 1.ª a 4.ª = 67	22	237

DISCRIMINAÇÃO POR ÁREA

URBANA		RURAL	
Salas de aula	Espaço físico = 64 Turmas - Ed. Infantil = 82 - Ens. Fundamental = 144	Salas de aula	Espaço físico = 18 Turmas = 67
Número de professores	Ed. Infantil = 71 Ens. Fundamental = 220	Número de professores	Ens. Fundamental = 22
Alunos	Ed. Infantil - 0 a 3 anos = 233 - 4 a 6 anos = 2110 Ens. Fundamental = 5664	Alunos	Ens. Fundamental = 237

Unid. Escolares REME cont.

Ordem	Unidade Escolar	Esp. Físico Salas de aula	Turmas		Número de Professores		Alunos			Área	
			Ed. Inf.	Ens. Fund.	Ed. Inf.	Ens. Fund.	Ed. Inf.	Ens. Fund.	Urbana	Rural	
01	EMEIEF. Diógenes de Lima	08	04	12	04	08	100	311	X	-	
02	EMEIEF. Eufrosina Pinto	12	05	19	05	17	124	473	X	-	
03	EMEIEF. Flausina de Assunção Marinho	09	04	16	03	13	117	407	X	-	
04	EMEIEF. Gen. Nelson Custódio de Oliveira	13	04	21	04	15	110	507	X	-	
05	EMEIEF. Gentil Rodrigues Montalvão	09	12	12	10	19	299	267	X	-	
06	EMEIEF. Joaquim Marques de Souza	08	03	16	02	21	64	478	X	-	
07	EMEIEF. Prof. ^a Maria Eulália Vieira	15	03	21	02	22	75	602	X	-	
08	EMEIEF. Prof. ^a Maria de Lourdes Lopes	08	04	10	03	09	96	258	X	-	
09	EMEIEF. Olyntho Mancini	08	02	11	01	10	46	242	X	-	
10	EMEIEF. Parque São Carlos	14	02	37	01	37	50	1185	X	-	
11	EMEIEF. Presidente Médici	08	04	11	04	10	93	251	X	-	
12	EMEIEF. São João	08	04	10	04	09	101	257	X	-	
13	EMEIEF. Senador Filinto Müller	10	02	19	02	18	58	426	X	-	
14	EMREF. Protázio Garcia Leal	18	-	67	-	22	-	237	-	X	
15	CEI. Santa Luzia	02	05	-	05	-	164	-	X	-	
16	CEI. Guanabara	01	02	-	02	-	60	-	X	-	
17	CEI. Nossa Senhora Aparecida	03	06	-	05	-	143	-	X	-	
18	CEI. Nilza Tebet Thomé	02	04	-	03	-	96	-	X	-	
19	CEI. Jaci Cambuí Ferreira	02	04	-	04	-	106	-	X	-	
20	CEI. D. Diva Garcia de Souza	02	04	-	04	-	106	-	X	-	
21	CEI. Olga Salati Marcondes	02	04	-	03	-	102	-	X	-	
TOTAL			82	282	71	220	2110	5901	-	-	

TOTAL GERAL: Educação Infantil – 0 a 3 anos de idade = 233 alunos
4 a 6 anos de idade = 2110 alunos
Total = 8244 alunos

OBS.: As crianças de 0 a 3 anos de idade não são atendidas por professores, e sim por atendentes e recreadores, nos Centros de Educação Infantil.

Mônica Cruz
Maria Sônia Cruz
PORT. N.º 428/GERM/2001
Coordenadora da Educação

Maria Aparecida N. Costa
PORT. N.º 016/GERM/2001
Inspetora Escolar



PREFEITURA DE
TRÊS LAGOAS

*Reconstruindo e Humanizando
para um Novo Século*



DIRETRIZES CURRICULARES DE EDUCAÇÃO INFANTIL – PRÉ-ESCOLA

SEMED

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO E CIDADANIA PARA TODOS

1.999

*Recibido 24/03/99
G. Lagoas*

Diretriz curricular Ed. Inf. REME

EDUCAÇÃO INFANTIL

OBJETIVO GERAL

A Educação Infantil, conforme a Lei nº 9.394/96, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social de forma a complementar a ação da família e da comunidade.

JARDIM

CONTEÚDO

LÍNGUA PORTUGUESA

1. Linguagem: Fala e Escrita

- Função social
- Utilização no cotidiano
- Grafismos
- Desenho

1.1. Oralidade

2. Literatura Infantil

- Leitura: ouvir e contar estórias
- Livros de estórias
- Gravuras
- Parlendas
- Adivinhações
- Pequenos versos e poesias

3. Jogos

4. Brincadeiras



MATEMÁTICA

1. Vocabulário Fundamental para a Matemática

- Textura
- Espessura
- Tamanho
- Altura
- Comprimento
- Forma
- Cor
- Quantidade
- Lateralidade

2. Classificação

2.1. Seriação

3. Jogos e brincadeiras

4. Situações problemas

5. Simbolização e quantidades a nível de vivência

6. Geometria



CIÊNCIAS

1. Seres Vivos

- 1.1. O Homem
 - Corpo Humano
 - Partes do corpo
 - Funções das partes do corpo

2. Higiene

- 2.1. Higiene física-pessoal
- 2.2. Higiene social
- 2.3. Higiene mental

3. Construção de hábitos e atitudes

4. Animais

- Habitat dos animais (trabalhados)
- Caracterização

5. Vegetais

- Vegetais (os escolhidos para trabalhar)
- Fases de uma semente (experiência de germinação)

6. Fenômenos da natureza

- 6.1. Ar
- 6.2. Identificação
- 6.3. Importância

7. Água

- 7.1. Importância
- 7.2. A água que bebemos

8. Clima

- 8.1. Estações do ano
- 8.2. Tempo - Chuva - Vento - Dia - Noite

9. Solo

- Utilidade
- Cuidados necessários



ESTUDOS SOCIAIS

1. O Eu

- Quem sou eu?
- Identificação pessoal, familiar
- Entrevista com pais
- Álbum de criança.

2. Família

- Constituição da família
- Profissão dos membros da família
- Moradia

3. Escola

- Visita às dependências
- Função dos membros da escola

4. Meios de Comunicação (Imprensa falada, escrita e televisiva)

5. Meios de Transportes

- Tipos de transportes
- Sinais de Trânsito

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

1. Expressão Plástica

- Desenho
- Recorte
- Colagem
- Dobradura
- Pintura
- Impressões
- Modelagem
- Alinhavo

2. Expressão Oral

- Musicalidade
- Estória infantil
- Representação
- Recados
- Pequenas poesias ou versos
- Parlendas
- Rimas
- Adivinhações

3. Expressão Corporal

- Danças, Ritmos, Mímicas, Jogos

4. Expressão Gráfica

- Diferença entre desenho e escrita
- Produção de murais e livros de estórias



SUGESTÕES METODOLÓGICAS

LÍNGUA PORTUGUESA

1. Linguagem: Fala e Escrita

- Formação social (ambiente alfabetizador). Preparar a sala de aula de modo que tudo convide à leitura dos nomes que identifique objetos;
- Trabalhar o nome dos alunos confeccionando crachás em letra de imprensa maiúscula;
- Utilização desses crachás na camada diária;
- A professora também deverá usar o crachá;
- Comparação dos nomes - qual é maior, qual é menor, nomes iguais;
- Canções envolvendo nomes;
- Escrita espontânea do nome;
- Vamos brincar de escrever;
- Manuseio de rótulos tais como: toddy, arroz, sabonete, pasta, bolacha;
- Pequenas poesias, versos deverão ser trabalhados para desenvolver a oralidade da criança;
- Momento do diálogo em grupo, onde o aluno contará sua história do dia-a-dia; explorar o que faz, o que gosta o que assistiu na TV etc.;
- Trabalhar jogos envolvendo desenhos e letras: quebra-cabeça desenvolvendo a relação entre-igual e complementação de figuras.

1.1. Oralidade

- Aproveitar todas as situações de sala de aula para trabalhar a oralidade;
- Planejamento do dia;
- Questionamentos sobre a vida da criança;
- Hora da conversa onde os alunos falam de si e de acontecimentos;
- Hora da novidade - surpresa trazida pela professora ou aluno;
- Descrição de gravuras;
- Poesias curtas;
- Rimas;
- Canto;
- Adivinhações;
- Parlendas etc.

2. Literatura Infantil

- Histórias lidas ou contadas;
- Leitura de obras literárias;
- Dramatizar os momentos significativos da estória;
- Contar canções em que a criança participe oralmente e com coreografia;
- Recitação de parlendas;
- Expressão corporal e desenho das parlendas;
- Ordenar estórias máximo (3 cenas)

3. Jogos

- Envolvendo aspectos da linguagem escrita e oral. Exemplo: quebra-cabeça, dominó de figuras.

4. Brincadeiras, faz-de-conta, imitação.



PRÉ I
CONTEÚDO

LÍNGUA PORTUGUESA

1. Linguagem: Fala e Escrita

- Função social
- Alfabeto, Imprensa, Cursiva, Maiúscula, Minúscula, Vogais e Consoantes
- Desenho

1.1. Oralidade

2. Literatura Infantil

- Leitura: compreensão, representação, narrativas literárias
- Livros de estórias
- Parlendas
- Adivinhações
- Poesias

3. Produção de Textos

- Oral
- Escrito
- Coletivo
- Individual
- Produção livre e a partir de um tema central



MATEMÁTICA

1. Vocabulário Fundamental da Matemática

- Grandeza
- Posição
- Direção
- Espessura
- Comprimento
- Quantidade
- Classificação
- Seriação

2. Função Social dos Números

- História dos números
- Estrutura de números
- Formação, comparação, representação e correspondência de quantidades.
- Adição, subtração, idéia distributiva
- Situações problemas

3. Estrutura dos Números

4. Sistemas de Medidas

- Medida de tempo - calendário, relógio

5. Geometria

- Formas geométricas, volume, densidade

6. Jogos



CIÊNCIAS

1. Seres Vivos

1.1. O Homem

- Origem
- Crescimento, desenvolvimento
- Frisa do tempo
- Necessidades
- Cuidados
- Alimentação
- Higiene pessoal
- Importância das vacinas

2. Animais

- Habitat
- Locomoção
- Revestimento

3. Vegetais

- Necessidades
- Tipos de plantas (frutíferas)
- Importância

4. Fenômenos da natureza

- Luz e calor
- Vento e chuva
- Dia e Noite

5. Ar

- Importância
- Vamos respirar o ar corretamente?
- Faltou ar, o que acontece?

6. Água

- A água que bebemos e a que os outros animais bebem

7. Solo

- Utilidade
- Cuidados para com a saúde



ESTUDOS SOCIAIS

1. O Eu

- Identificação pessoal
- Origem: de onde vim?
- Álbum da criança.
- Aniversário
- Respeito ao próximo

2. Família

- Membros da família
- Moradia

3. Escola

- Visita às dependências
- Conhecimento da equipe de trabalho da escola
- Conhecimento da função de cada funcionário da escola

4. Comunidade

- Bairro
- Pontos principais

5. Meios de Transportes

- Tipos de transportes
- Sinais de Trânsito

6. Meios de Comunicação

7. Estações do Ano



PRÉ II
CONTEÚDO

LÍNGUA PORTUGUESA

1. Linguagem: Oral e Escrita

- Função social
- Alfabeto (Imprensa, Cursiva, Maiúscula, Minúscula, Vogais e Consoantes)
- Desenho
- Construção de palavras
- Construção de frases
- 1.1. Oralidade
- 1.2. Jogos

2. Literatura Infantil

- Leitura: compreensão, interpretação, exploração, sensibilização das narrativas literárias e representação.
- Livros de estórias
- Parlendas
- Travalínguas
- Adivinhações
- Poesias

3. Produção de Textos

- Oral
- Escrita
- Coletivo
- Individual
- Produção livre e a partir de um tema central

4. Jogos

5. Brincadeiras



MATEMÁTICA

Conceito de Número

1. Vocabulário Fundamental para a Matemática

1.1. Conceitos básicos:

- Tamanho
- Espaço
- Comprimento
- Espessura
- Posição
- Direção
- Quantidade
- Classificação
- Seriação
- Ordenação

2. Função Social dos Números

- História de número
- Estrutura de números
- Formação, comparação, representação e correspondência de quantidades.
- Relação número-quantidades
- Numerais (cardinais, ordinais, fracionários “introdução”)
- Adição (+), subtração (-), idéia distributiva (x) e multiplicação (x)
- Situações problemas, envolvendo as operações estudadas.

3. Estatística

4. Sistemas de Medidas

- Medida de tempo - calendário, mês, semana, dia, hora
- Quantidade (dúzia, quilograma, litro)

5. Geometria

- Formas geométricas, volume, densidade

6. Jogos

7. Brincadeiras



CIÊNCIAS

1. O Homem - Origem

- Crescimento, desenvolvimento, características
- Frisa do tempo
- Necessidades
- Cuidados
- Alimentação
- Higiene - Saúde
- Função dos órgãos

2. Importância das vacinas

3. Seres Vivos

3.1. Animais

- Necessidades
- Habitats
- Locomoção
- Alimentação
- Revestimento
- Utilidade
- Preservação do reino animal

3.2. Vegetais

- Necessidades (água, ar, luz, alimento)
- Meios de reprodução (mudas, sementes)
- Utilidades (purificação do ar, madeira, remédio etc.)
- Tipos de plantas (frutíferas, ornamentais)

4. Solo

- 4.1. O dia e a noite
- 4.2. Condições do tempo
- 4.3. As estações do ano

5. Meio Ambiente

- 5.1. Higiene Ambiental



ESTUDOS SOCIAIS

1. O Eu

- Identificação pessoal
- História do nome
- Registro
- Pesquisa

2. Família

- Membros da família
- Moradias
- Profissões

3. Escola

- Localização
- Dependências
- Funcionários e suas funções

4. Meios de Transportes

- Transportes
- Sinais de trânsito

5. Meios de Comunicação

- Visual
- Auditiva
- Escrita

6. Minha cidade



EDUCAÇÃO FÍSICA

OBJETIVO GERAL

Desenvolver o aluno de forma integral, considerando as características dos mesmos em todas suas dimensões (cognitiva, afetiva e corporal), respeitando as potencialidades e limitações.

MATERNAL, PRÉ I E PRÉ II

OBJETIVO ESPECÍFICO

Desenvolver habilidades básicas, pois é através de movimentos que a criança se relaciona uma com a outra e aprende sobre si mesma (quem ela é, e o que é capaz de fazer). Promovendo assim a interação dos aspectos cognitivos, psicomotor e afetivo-social.

CONTEÚDO

1. Exame Biométrico
2. Movimentos básicos que ocorrem neste estágio de desenvolvimento da criança.
 - 2.1. Rolar
 - 2.2. Rastejar
 - 2.3. Engatinhar
 - 2.4. Sentar
 - 2.5. Andar
 - 2.6. Agachar
 - 2.7. Correr
 - 2.8. Saltar
 - 2.9. Saltitar
 - 2.10. Galopar
 - 2.11. Tracionar
 - 2.12. Transportar
 - 2.13. Equilíbrio
 - 2.14. Rolar Bolas
 - 2.15. Lançar Bolas
 - 2.16. Movimentar-se livremente
 - 2.17. Movimentar-se seguindo o professor
 - 2.18. Dançar
 - 2.19. Brinquedos Cantados
 - 2.20. Despir-se e Vestir-se
 - 2.21. Flexionar os músculos
 - 2.22. Pular Corda
 - 2.23. Marchar
 - 2.24. Jogos
3. Exame Biométrico



Artes

OBJETIVO GERAL

Desenvolver sua competência estética e artística nas diversas modalidades da área de Arte (artes visuais, dança, música, teatro), tanto para produzir trabalhos pessoais e grupais, quanto para que possa, progressivamente, apreciar, desfrutar, valorizar e julgar os bens artísticos de distintos povos e culturas produzidos ao longo da História.

PRÉ-ESCOLAR À 4ª SÉRIE

CONTEÚDO

ARTES PLÁSTICAS

1. Percepção
2. Ponto
3. Linha
4. Espaço: bidimensional, tridimensional, da natureza e construído
5. Forma: textura e estrutura
6. Luz/Cor
7. Tempo/Movimento

ARTES MUSICAIS

1. Sons e suas qualidades, altura, duração, intensidade e timbre

ARTES CÊNICAS

1. Corpo/Espaço
 - Sentidos
2. Corpo/Tempo
 - Sensibilização
 - Integração
3. Corpo/Movimento
 - Expressão Corporal
 - Consciência Espacial
4. Corpo/Espaço/Tempo/Movimento

