

Carolina Machado Michelotto

A Criatividade como Recurso à Transposição Didática Interna: Fatores Inibidores no
Ambiente Escolar



Universidade Fernando Pessoa

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Porto, 2018

A Criatividade como Recurso à Transposição Didática Interna: Fatores Inibidores no Ambiente Escolar

Carolina Machado Michelotto

A Criatividade como Recurso à Transposição Didática Interna: Fatores Inibidores no
Ambiente Escolar



Universidade Fernando Pessoa

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Porto, 2018

Carolina Machado Michelotto

**A Criatividade como Recurso à Transposição Didática Interna: Fatores Inibidores
no Ambiente Escolar**

Dissertação de mestrado apresentada à
Universidade Fernando Pessoa, como parte
dos requisitos para obtenção do grau de
Mestre em Docência e Gestão da Educação
- Administração Escolar, sob a orientação
da Professora Doutora Tereza Ventura.

Porto, 2018

RESUMO

Este trabalho de investigação-ação foi realizado em uma escola de Ensino Fundamental brasileira. Sua intenção foi pesquisar de forma qualitativa a criatividade no momento da transmissão de conhecimentos do professor ao aluno (transposição didática interna), além de atingir alguma mudança na comunidade escolar do estudo. Para isso criou-se um mecanismo dividido em três ciclos de trabalho, contendo os seguintes instrumentos para levantamento de dados: inquéritos por questionário com professores, observação direta durante reuniões de planejamento de professores e *focus group* com alunos. Verificou-se que os professores compreendem a importância da criatividade e desejam ter maior espaço para o seu desenvolvimento. O maior fator motivador para eles é fazer progresso no próprio trabalho, verificando o aprendizado do aluno. Por outro lado, enfrentam insegurança, medo de errar e principalmente grande dificuldade em lidar com o tempo e o excesso de conteúdos. O trabalho gerou resultados positivos no ambiente escolar, pois as professoras passaram a adotar atitudes mais confiantes durante o planejamento, sugerindo atividades novas e demonstrando satisfação quando as ideias surgiam. No *focus group*, os alunos relataram, com apreciação positiva, diversas atividades que foram criadas durante as reuniões, significando que foram colocadas em prática e tiveram validade.

Palavras-chave: Criatividade; Ambiente Escolar; Transposição Didática Interna; Fatores Inibidores da Criatividade.

ABSTRACT

This action research study was developed in a Brazilian elementary school and its aim was to use qualitative research approach to examine creativity at the moment of teacher-student knowledge transmission (internal didactic transposition), in addition to achieving some change in the school community studied. For that purpose, a system divided into three work cycles was created. It contained the following instruments for data collection: questionnaire surveys with teachers, direct observation during teacher planning meetings and focus groups with students. It was identified that teachers seem to understand the importance of creativity and wish to have a greater opportunity to develop it. Their biggest motivational factor is to make progress on their own work, checking their students learning progress. On the other hand, teachers also face insecurity, are afraid of making mistakes and most of all they find great difficulty in dealing with time and excessive content to work with the students. The present study generated positive results in the school environment, since the teachers began to adopt more confident attitudes during planning sessions, such as suggesting new activities and demonstrating satisfaction when new ideas were introduced. In the focus group, students reported positive evaluations for several activities that were designed during meetings, implying that those were both utilized and valid.

Key-words: Creativity, school environment, internal didactic transposition, creativity inhibition factors.

AGRADECIMENTOS

Agradeço:

À minha orientadora, o apoio científico e a disponibilidade.

Aos meus familiares: minha mãe e tia, por me ensinarem o valor da educação. Ao meu pai, pelo apoio e exemplo de amor pelo estudo. Ao meu marido e filho, pela paciência. À minha filha, que com a sabedoria dos seus 8 anos, fez-me enxergar a hora que era preciso encaminhar para o final: “Mãe, este trabalho que você está escrevendo aí não tem fim”?

Aos participantes do estudo, o valioso contributo que deram à investigação.

À instituição onde o estudo foi realizado, por abrir as portas e acreditar na importância da criatividade.

ÍNDICE

I. INTRODUÇÃO	1
II. REVISÃO DA LITERATURA	3
1. O Que é a Criatividade?	3
2. História da Criatividade.....	11
3. Criatividade e Educação.....	20
<i>3.1. A criatividade é importante para a sociedade como um todo.....</i>	<i>22</i>
<i>3.2. A educação exerce grande influência sobre o potencial criativo dos alunos.....</i>	<i>24</i>
<i>3.3. Os professores e mentores são importantes influenciadores no desenvolvimento da criatividade das crianças e jovens.....</i>	<i>26</i>
<i>3.4. Os professores não recebem formação adequada para exercerem e promoverem a criatividade em sala de aula.....</i>	<i>29</i>
4. Fatores Inibidores	30
5. Transposição Didática	35
III. ESTUDO EMPÍRICO.....	38
1. Caracterização do Meio.....	38
2. Tema.....	39
3. Problemática e Objetivos.....	40
4. Pergunta de Partida.....	41
5. Procedimentos.....	41
6. Estratégia Metodológica.....	42
<i>6.1. Ciclo 1.....</i>	<i>43</i>

i. Ação 1 – Inquérito por Questionário com Professores Regentes.....	43
ii. Ação 2 – Sensibilização.....	44
6.2. Ciclo 2.....	45
i. Ação 3 – Participação / Observação nas Reuniões de Planejamento do Segundo Ano.....	45
6.3. Ciclo 3.....	45
i. Ação 4 – Inquérito por Questionário com Professores de Segundo Ano.....	45
ii. Ação 5 – Focus Group com Alunos do Segundo Ano.....	46
IV. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	47
1. Ciclo 1 – Ação 1 – Questionários Semiestruturados com Professores Regentes..	47
1.1. Temas em análise.....	47
1.2. Seleção das unidades de análise.....	48
1.3. Resultados.....	48
1.4. Análise interpretativa e discussão dos resultados da aplicação de questionários semiestruturados com professores regentes.....	59
i. Motivação.....	60
ii. Ambiente.....	62
iii. Criatividade.....	63
iv. Transposição Didática.....	65
v. Fatores inibidores.....	65
2. Ciclo 2 – Ação 3 – Observação / Participação nas Reuniões de Planejamento do Segundo Ano.....	66

2.1. Resultados.....	66
2.2. <i>Resumo dos Fatores Inibidores Observados nas Reuniões de Planejamento.....</i>	79
2.3. <i>Análise Interpretativa das Observações Participativas nas Reuniões de Planejamento.....</i>	79
3. Ciclo 3 – Ação 4 – Inquérito por Questionário com Professores do Segundo Ano.....	82
3.1. <i>Temas em Análise.....</i>	82
3.2. <i>Resultados.....</i>	82
3.3. <i>Análise Interpretativa dos Questionários com Professores do Segundo Ano.....</i>	83
4. Ciclo 3 – Ação 5 – Focus Group com Alunos do Segundo Ano.....	85
4.1. <i>Resumo.....</i>	85
4.2. <i>Análise Interpretativa do Focus Group com Alunos do Segundo Ano.....</i>	88
V. CONCLUSÃO.....	90
VI. BIBLIOGRAFIA.....	92
VII. ANEXOS.....	97

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 <i>Definições de Criatividade</i>	7
Tabela 2 <i>Caracterização do Meio</i>	38
Tabela 3 <i>Resumo dos Fatores Inibidores Observados nas Reuniões de Planejamento</i>	79
Tabela 4 <i>Fatores Inibidores e Sugestões</i>	83

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 <i>Declínio da Criatividade Baseado em George Land e Beth Jarman</i>	21
Gráfico 2 <i>As 10 Maiores Habilidades para o Mercado de Trabalho</i>	23
Gráfico 3 <i>Modelo da Investigação-Ação</i>	43
Gráfico 4 <i>Idade</i>	48
Gráfico 5 <i>Nível em que Atua</i>	49
Gráfico 6 <i>Tempo como Professor</i>	49
Gráfico 7 <i>Tempo como Professor na Escola</i>	49
Gráfico 8 <i>O Que Mais Gosta no Trabalho como Professor</i>	50
Gráfico 9 <i>O Que Menos Gosta no Trabalho como Professor</i>	51
Gráfico 10 <i>Aula Ideal</i>	52
Gráfico 11 <i>Planejamento</i>	53
Gráfico 12 <i>Liberdade para Acrescentar Ideias Próprias nas Aulas</i>	54
Gráfico 13 <i>Alunos Criativos e Características Comuns</i>	55
Gráfico 14 <i>Autoavaliação da Criatividade</i>	56
Gráfico 15 <i>Uso do Potencial Criativo</i>	57
Gráfico 16 <i>Aprendizado do Aluno Mediano</i>	58
Gráfico 17 <i>Motivos do Aprendizado do Aluno Mediano</i>	58
Gráfico 18 <i>Fatores Inibidores</i>	59

ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÔNIMOS

TTCT – Torrance Tests of Creative Thinking

QI – quociente de inteligência

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

APA - American Psychological Association

I. INTRODUÇÃO

A criatividade vem sendo objeto de estudo de muitos autores ao longo do tempo. Seu conceito e os estudos relacionados a ela percorreram um longo caminho até os dias atuais. O fato é que ela foi importante para a história da humanidade nos mais diversos campos: da linguagem, da expressão artística, da compreensão científica e da tecnologia. E continuará tendo papel importante na construção da sociedade do futuro, pois é um dos traços que mais distingue os seres humanos das outras espécies vivas.

Assim, parece importante que ela adquira maior relevância nas escolas, que são o centro do processo educativo das sociedades atuais. Criatividade prospera onde existe tempo para explorar, experimentar e brincar com ideias. As crianças, os professores e todos os envolvidos no processo educacional têm direito a condições favoráveis para que ela possa aflorar (Fisher e Williams, 2004).

Mas onde encontramos tempo para criatividade em um currículo já sobrecarregado? A concepção deste projeto de investigação-ação surgiu de um processo de inconformismo aliado à caminhada estudantil e profissional da mestrandia. Apesar da formação em Comunicação Social, ramo em que a criatividade adquire grande relevância, a trajetória profissional de 20 anos ocorreu dentro do meio educacional brasileiro, onde muitas vezes percebia-se insegurança em experimentar algo novo, medo de errar, apego a ideias e práticas que são utilizadas repetitivamente ao longo de anos, em uma corrida diária para cumprir objetivos curriculares.

Assim, pesquisar e escrever sobre a criatividade aliada à prática educacional foi mais do que instigador. Este projeto também previa a ação, com o envolvimento prático da mestrandia e o desejo de se atingir alguma mudança na comunidade escolar do estudo. Por isso definiu-se aliar a criatividade com a transposição didática interna, que é o momento onde tudo acontece: o encontro do professor com o aluno, para a transmissão do conhecimento.

Os objetivos deste estudo são:

- Compreender a relação entre a criatividade do professor e a aprendizagem significativa dos alunos.

- Compreender a relação entre o ambiente escolar e a criatividade dos professores.

- Identificar fatores inibidores para o desenvolvimento da criatividade no ambiente escolar.

- Facilitar o surgimento de ideias criativas para o desenvolvimento da prática didática em turmas do Segundo Ano do Ensino Fundamental em uma escola brasileira.

A problemática desta investigação é a relação entre o ambiente escolar, a criatividade do professor e a aprendizagem significativa dos alunos: como os acontecimentos do dia a dia escolar podem minar a criatividade do professor e de que forma isto influencia o aprendizado dos alunos.

Para atingir os objetivos propostos, elaborou-se um plano de investigação-ação que foi aplicado em uma escola de Ensino Fundamental particular brasileira. Ele foi dividido em três partes. Na primeira etapa, o objetivo foi recolher informações sobre o ambiente de forma qualitativa e levantar dados capazes de sensibilizar os professores sobre a importância da criatividade e a continuidade do projeto. Na segunda parte, pretendeu-se apoiar o surgimento de ideias criativas durante as reuniões de planejamento e recolher dados sobre fatores inibidores que surgiriam no dia a dia. Na terceira etapa, o objetivo foi avaliar o que havia sido feito, para que o projeto pudesse trazer implicações práticas futuras.

O trabalho de campo teve início no dia 6 de fevereiro de 2017, durante a semana destinada a planejamento pedagógico e encerrou-se no dia 6 de junho de 2017, com a realização do segundo *focus group* com alunos do Segundo Ano. Todos os encontros ocorreram nas dependências da escola, em horários destinados a planejamento dos professores. Os questionários também foram entregues nas dependências da escola, mas liberados para que pudessem ser preenchidos em casa ou em momento mais oportuno.

Para o desenvolvimento deste projeto, considerou-se que: 1. Há, naturalmente, seres humanos que são mais criativos do que outros e é dentro desse grupo que se integram as chamadas personalidades talentosas e geniais (Fonseca, 2007). 2. A criatividade artística dos gênios é diferente da capacidade de produzir ideias criativas inerente a qualquer pessoa (Bono, 2008). 2. Criatividade é uma habilidade que pode ser

aprendida, desenvolvida e aplicada (Amabile, 2012 ; Bono, 2008; Runco, 2007). 3. O ambiente no qual o indivíduo está inserido exerce grande influência sobre a sua criatividade, podendo inclusive bloqueá-la (Amabile, 2012).

Criatividade foi entendida de acordo com os conceitos aceitos pela maioria dos escritores atuais, como a capacidade de resolver problemas, usando soluções que não são imediatamente óbvias e envolvendo ideias que nem sempre são obtidas através de uma lógica linear (Bono, 2008). Ou como a capacidade para realizar uma produção que seja ao mesmo tempo nova e adaptada ao contexto (Amabile, 2012; Lubart, 2007).

II. REVISÃO DA LITERATURA

1. O Que é a Criatividade?

O termo criatividade é difícil de ser definido, pois o seu significado passa por conceitos bastante subjetivos. Fisher (2004, p. 7) comenta: “Nós sabemos o que é criatividade quando vemos, mas os processos mentais envolvidos são difíceis de descrever”.

De fato, a definição e a avaliação da criatividade têm sido objeto de discussão entre pesquisadores. Alguns propõem que ela pode ser vista como uma propriedade das pessoas (estudos baseados na compreensão da personalidade criativa), dos processos (estudos que tentam compreender as fases e etapas que levam ao produto criativo) ou dos produtos (estudos que partem do produto criado) (Fisher, 2004; Amabile, 1996; Mano e Zagallo, 2009). Outros sugerem ainda que o termo não pode ser definido, porque a criatividade é uma característica desconhecida. De acordo com Amabile (1996, p. 19), “(...) os pesquisadores de criatividade muitas vezes são acusados de não saberem do que estão falando”.

No entanto, a criatividade faz parte dos mais diversos campos. Muitas pessoas ficaram famosas por causa da sua criatividade nas artes, nos negócios, na tecnologia, na saúde e na educação. Runco (2014, p. 389) pondera:

A ambiguidade que aparece nas definições de criatividade não é mais dramática que aquela encontrada em física, química e biologia. Ambiguidade na verdade pode ser inerente ao trabalho científico, pois estamos explorando um universo complexo repleto de qualidades desconhecidas.

Existem também muitas ideias fantasiosas sobre criatividade, o que dificulta a formulação de uma definição clara e objetiva para o termo. Robinson (2015, e-book 1898), comenta:

Existem vários mitos sobre criatividade. Um é que apenas pessoas especiais são criativas, outro é que criatividade está apenas relacionada às artes, um terceiro é que criatividade não pode ser ensinada, e um quarto é que tem tudo a ver com expressão pessoal desinibida.

Na verdade, o que se entende atualmente é que a criatividade existe em todas as pessoas, pois é uma virtude inerente ao fato de serem humanas. Pessoas especiais são criativas, mas não apenas elas. A criatividade está relacionada às artes e é facilmente verificada neste campo, mas não apenas nele. Ela é notável em pessoas desinibidas, que se expõem com facilidade, mas não apenas nelas. Sobre a possibilidade de ser aprimorada, Robinson (2015, e-book 1898) comenta: “É como muitas das capacidades humanas, nossos poderes criativos podem ser cultivados e refinados. Fazer isso envolve um aumento no domínio de habilidades, conhecimento e ideias”.

Quando a criatividade é vista como um dom, pode estar por trás disso uma questão de religiosidade. De acordo com Saccomani (2016, p. 44): “Um ser divino criou tudo e confere o dom da criatividade a algumas pessoas em particular e não a outras, ou seja, é uma capacidade individual inata”.

Sternberg (1999, e-book 276) concorda que o estudo da criatividade muitas vezes esteve relacionado com crenças místicas e intervenções divinas. “A pessoa criativa era vista como uma embarcação vazia que um ser divino iria encher com inspiração.”

Portanto, para a formulação de um conceito, é necessário antes superar os mitos e ver a criatividade como uma característica humana. De acordo com Saccomani (2016, p. 45), a criatividade é “(...) gerada pelo esforço do ser humano para dominar a natureza e a si próprio por meio da atividade de trabalho”.

Runco (2014, e-book 277), comenta que “(...) a criatividade é um potencial que cada um de nós compartilha e um talento que cada um de nós deveria empregar, provavelmente todos os dias”.

De acordo com Bono (2010, p. 2):

Cada vez mais a criatividade será valorizada como ingrediente essencial na mudança e no progresso. Ela será valorizada acima do conhecimento e da técnica, já que ambas estão cada vez mais acessíveis. Para estarem aptas a usar criatividade, as pessoas precisam estar livres da sua aura de misticismo e considerá-la como uma forma de usar a mente, uma forma de lidar com informações.

Criatividade é diferente de inteligência tradicional. Aliás, foi a demonstração da separação entre estes dois termos que conferiu identidade e respeito ao estudo da criatividade (Runco, 2014).

Apesar de independentes, criatividade e inteligência podem estar associadas. Uma perspectiva comum atualmente é que existe um limite de inteligência (basicamente, um nível mínimo) que é necessário para a performance criativa. De acordo com Runco (2014, e-book 503), “Acima do limite, as pessoas têm potencial para criatividade, mas ela não é garantia. As pessoas podem ser criativas, mas podem não ser”.

Gomes et al. (2016, p. 11) cita estudos de Teresa Amabile que concluem: “De uma forma geral, os estudos mostram que, acima de um nível médio a elevado de inteligência, não existe relação entre os dois construtos.”

Assim, até o momento, a maior parte dos autores concorda que ainda não foi possível chegar a um consenso sobre a relação entre inteligência e criatividade (Gomes et al., 2016; Mano e Zagalo, 2009).

Pensamento divergente também não é sinônimo de pensamento criativo, apesar de ser um caminho que pode levar a ideias originais. De acordo com Runco (2014, e-book 555):

Pensamento divergente é empregado quando um indivíduo enfrenta uma questão aberta (“Como um tijolo pode ser usado?”). Desta perspectiva o pensamento divergente é uma espécie de solução de problema. Diferentemente do pensamento convergente, onde o indivíduo dá uma resposta correta e convencional (“Quem ganhou o Campeonato Mundial de 1988?”). Quando usado como teste, as diferenças individuais podem ser encontradas em fluência (número de ideias), originalidade (número de ideias originais e únicas), e flexibilidade (número de categorias diferentes que são implicadas por estas ideias).

Gomes et al. (2016, p. 11) comenta: “Guilford defendia que os pensadores divergentes são mais criativos do que os pensadores convergentes, mas notava que o pensamento divergente é apenas mais um dos inúmeros componentes da inteligência.”

Criatividade também é diferente de imaginação, inovação, originalidade e solução de problemas.

Imaginação é um caminho para a criatividade. Está relacionada com visão, habilidade de trazer para a mente coisas que não são perceptíveis aos sentidos. Assim, os termos podem ser relacionados, mas são independentes. Apenas imaginação não é suficiente para que ocorra criatividade (Runco, 2014; Robinson, 2015).

Inovação está relacionada à aplicação de uma nova ideia, processo ou produto em um trabalho. De acordo com West (2002, *cit. in* Runco 2014, p. 395), “(...) criatividade é o desenvolvimento de ideias, enquanto inovação é a aplicação dessas ideias”. Robinson (2015, e-book 1896) concorda: “Inovação é colocar novas ideias em prática”.

Em relação à educação, Cavallo et al. (2016, p. 144) diferencia inovação de criatividade da seguinte forma:

(...) entende-se por inovação educacional as intervenções que ocorrem em nível local, por iniciativa dos estudantes, educadores, escolas ou comunidades, e que possibilitam a produção de novos significados, respostas e hipóteses em relação aos desafios do presente. Já a noção de criatividade pode ser definida como sendo o conjunto de habilidades cognitivas que são usadas para resolver problemas ou gerar soluções alternativas. Ou seja, são habilidades mentais que se desenvolvem ao longo da vida.

Originalidade é um termo difícil de separar de criatividade, porque coisas criativas sempre são originais. De qualquer forma, não basta ser original para ser criativo. A originalidade é uma das características da criatividade, mas além dela é necessário que exista, de fato, a solução de um determinado problema (Runco, 2014; Mano e Zagalo, 2009).

Para que uma ideia seja considerada criativa, ela precisa resolver um problema ou ser útil de alguma forma. A solução de problemas faz parte do conceito de criatividade, mas também não pode ser considerada um sinônimo para o termo (Runco, 2014).

Assim, a criatividade está relacionada com todos esses aspectos, mas entende-se atualmente que é uma capacidade distinta e independente, que os seres humanos dotados de uma inteligência mínima possuem e podem desenvolver.

A maior parte dos teóricos envolve dois aspectos na definição do termo. 1. Criatividade é o processo de ter ideias originais. 2. As ideias precisam ter valor para determinado campo ou pessoas.

Tabela 1 *Definições de Criatividade*

Autor	Definição	Ideias originais (1)	Valor (2)	Foco
Simpson 1922 (<i>cit. in</i> Torrance 1976, p.34)	Iniciativa que alguém manifesta por seu poder de desviar-se da sequência habitual de pensamento para outro padrão de pensamento completamente diferente.	X		Pessoa
Guilford 1950 (<i>cit. in</i> Amabile 1996, p. 20)	Conjunto de habilidades que são geralmente características de pessoas criativas.			Pessoa
Stein 1953 (<i>cit. in</i> Amabile 2012, p. 37)	Criatividade é o processo que resulta em um trabalho novo que é aceito como convincente e útil ou satisfatório por um grupo em certo tempo.	X	X	Produto
Barron 1955 (<i>cit. in</i> Amabile 2012, p. 21)	Uma resposta estatisticamente incomum e apropriada para o problema.	X	X	Produto
Bartlett 1959 (<i>cit. in</i> Torrance 1976)	Pensamento “aventuroso” (afastar-se da linha principal, sair do molde, ser aberto a experiência e permitir que uma coisa leve a outra).	X		Processo criativo
Koestler 1964 (<i>cit. in</i> Amabile 1996, p. 20)	Processo que envolve a conexão de duas matrizes de pensamento previamente desconectadas para produzir uma nova ideia ou invenção.	X		Processo criativo

Jackson e Messick 1965 (<i>cit. in</i> Amabile 199, p. 21)	Respostas que desencadeiam diversas reações nos observadores: surpresa, satisfação, estimulação e apreciação.	X		Produto
Bruner 1962 (<i>cit. in</i> Amabile 1996, p. 21)	Qualquer coisa que produz efeitos de surpresa no observador, em adição ao choque de reconhecimento que qualquer produto ou resposta, enquanto novos, geralmente causam.	X		Produto
MacKinson 1975 (<i>cit. in</i> Amabile 2012, p. 21)	Criatividade verdadeira envolve uma sustentação da ideia original, uma avaliação e a sua elaboração, seu desenvolvimento até o máximo.	X	X	Processo criativo
Torrance (1976, p. 34)	Processo de perceber lacunas ou elementos faltantes perturbadores; formar ideias ou hipóteses a respeito deles; testar essas hipóteses; e comunicar os resultados, possivelmente modificando e retestando as hipóteses.	X	X	Processo criativo
Gardner 1997 (<i>cit. in</i> Fisher e Williams 2004, p.7)	Habilidade de resolver problemas, fabricar produtos e levantar novas questões.	X		Processo criativo
Martinez 1997 (<i>cit. in</i> Silva et al. 2013, p. 166)	(...) pressupõe uma pessoa, que em determinadas condições e por intermédio de um processo elabora um produto que é, pelo menos em alguma medida, novo e valioso (...)”	X	X	Produto

Sternberg (1999, e-book 218)	Criatividade é a habilidade de produzir trabalho que seja ao mesmo tempo novo (original, inesperado) e apropriado (útil, adaptado em relação à tarefa).	X	X	Produto
Csikszentmihalyi (2009)	A criatividade é o resultado da interação de três elementos: uma cultura que contém regras simbólicas, uma pessoa que traz novidade ao domínio simbólico, e um campo de especialistas que reconhece e valida a inovação.	X	X	Produto
Amabile (2012)	Capacidade para realizar uma produção que seja ao mesmo tempo nova e adaptada ao contexto.	X	X	Produto
Robinson (2015, e-book 1893)	Criatividade é o processo de ter ideias originais que tenham valor.	X	X	Produto

Como observado no quadro acima, a maior parte dos conceitos focam no produto, que é a resposta dada a algum problema. Esta linha de estudo é a que parece mais concreta e tangível, pois partindo do produto criado é possível estabelecer análises para descobrir como foi produzido (Mano e Zagalo, 2009).

Estes produtos são testados e avaliados por um grupo de pessoas que têm familiaridade com o campo. Esta avaliação é subjetiva, pois não existe uma lista de características específicas de produtos criativos a seguir. O que se observa é a percepção geral que o produto causa. Mesmo assim, de acordo com Amabile (2012, p. 34), “(...) criatividade é algo que as pessoas reconhecem e geralmente concordam, mesmo quando não recebem uma definição orientadora”.

Da mesma forma, não existe uma lista definitiva de características que são comuns em pessoas criativas. De acordo com Gomes et al. (2016, p. 12):

(...) apesar das inúmeras tentativas que têm sido feitas para definir a personalidade criativa, deve-

se concluir que não existe um padrão que a defina, mas apenas traços que, em maior ou menor número, podem ser encontrados em indivíduos criativos, não havendo a certeza de que esses traços sejam comuns a todos os criativos.

Também não é possível enumerar passos definitivos para um processo de pensamento criativo. “Criatividade não é um processo linear, no qual você precisa aprender todas as habilidades necessárias antes de começar” (Robinson, 2015, e-book 1913).

O que existem são estudos diversos sobre formas de facilitar o processo criativo (Bono, 2008; Bono, 2010; Csikszentmihalyi, 2009; Torrance, 1976). E formas variadas de medir a criatividade pelos três aspectos (pessoa, processo e produto). Algumas bastante utilizadas e credíveis, como o Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT), uma série de tarefas nas quais deve-se indicar, em um tempo limitado, o máximo de ideias originais possíveis. O TTCT vem sendo utilizado ao longo de quatro décadas e é principalmente validado quando aplicado em conjunto com testes qualitativos (Lubart, 2007; Bahia, 2007; Mendonça, 2012; Amabile e Hennessey, 2010; David e Morais, 2012). Silva et al. (2013) fizeram um levantamento sobre as produções científicas brasileiras entre os anos de 1990 e 2010 sobre o tema criatividade e apontaram que os testes ainda são o instrumento mais utilizado, especialmente os de Torrance.

A definição de Stein, de 1953, ainda hoje é a mais aceita pelos estudiosos da criatividade. A ligação entre ideia original e o valor que ela tem para determinado campo ou pessoa parece bastante factível. Csikszentmihalyi (2009, e-book 465) pondera que a criatividade é mais um conceito sistêmico que um fenômeno individual:

Não há maneira de saber quando um pensamento é novo exceto com a referência a alguns padrões, e não há maneira de contar se é válido até passar pela avaliação social. Assim, criatividade não acontece dentro da cabeça das pessoas, mas na interação entre o pensamento das pessoas e o contexto sociocultural.

A criatividade começa com a geração de ideias, no entanto isso não é suficiente. A ideia precisa ser nova, no entanto isso também não é suficiente. Amabile (2012, p. 3) comenta: “(...) um discurso sem sentido de um esquizofrênico pode ser novo, mas poucos o considerariam criativo”. Ela também não precisa ser nova para toda a humanidade. O importante é que seja uma resposta apropriada, correta para resolver um problema ou para um objetivo qualquer. E que seja considerada valiosa para um grupo de pessoas familiares com o domínio em que foi produzida (Lubart, 2007; Amabile, 2012; Mano e Zagalo, 2009).

2. História da Criatividade

Por muito tempo a criatividade esteve relacionada com conceitos que vêm da época pré-cristã. Ela era uma característica de pessoas geniais, privilegiadas porque tinham boa sorte e foram assim dotadas através de poderes místicos. (Fonseca, 2007; Lubart, 2007; Runco, 2014; Sternberg e Kaufman, 2010; Gomes et al., 2016; Mano e Zagalo, 2009).

Segundo Lubart (2007, p. 11), “(...) Beethoven explicava que, quando compunha, estava sob a influência de um espírito que lhe ditava a música. Rudyard Kipling (1937/1985), o escritor inglês, falava de um demônio familiar que vivia na sua caneta”.

Platão (século IV a. C.) relacionava a criatividade com a necessidade de uma musa inspiradora (Lubart, 2007; Pinheiro e Cruz, 2009).

De acordo com Seabra (2015, p. 11), “Nesta época, acreditava-se ainda que o homem era um mero receptor deste dom, não tendo nenhum controle sobre o mesmo. O indivíduo funcionava como uma marionete de entidades superiores”.

Na Grécia Antiga existiu também uma associação com loucura e inspiração frenética. Progressivamente, a criatividade passou a ser associada com habilidades individuais e assumiu um valor social. Aristóteles sugeriu que a inspiração tem suas origens no interior do indivíduo, dentro do encadeamento de suas associações mentais, e não em intervenções divinas (Seabra, 2015; Lubart, 2007; Sternberg e Kaufman, 2010; David e Morais, 2012).

Os romanos adicionaram duas características ao gênio criativo: era uma característica de homens ilustres e que poderia ser transmitida aos filhos (Sternberg e Kaufman, 2010).

Por um tempo então, devido às pressões políticas e religiosas da época, o interesse pela criatividade recebeu menos atenção. Até ressurgir com força durante o Renascimento, época de grande interesse pelas expressões artísticas literárias, filosóficas e científicas. Houve um retorno aos valores da civilização grega e, ao invés de característica exclusiva do divino, o conceito passou a ser considerado como uma característica do ser humano (Seabra, 2015; Lubart, 2007; Sternberg e Kaufman, 2010).

O homem renascentista modernizou o conceito de criatividade, identificando-o como inerente à condição humana e, conseqüentemente, fazendo-o desprender-se terminantemente da esfera sobrenatural (Seabra, 2015). De acordo com Sternberg e Kaufman (2010, p. 5):

Neste momento histórico o atributo divino dos grandes artistas e artesãos foi reconhecido e frequentemente enfatizado como suas próprias habilidades e perspectiva. Esta mudança na perspectiva não foi isolada, mas parte de um conjunto amplo de transformações sociais.

Os trabalhos de Charles Darwin, por volta de 1859, sobre a evolução e a seleção natural das espécies, colocaram em foco algumas das características da criatividade, especialmente o seu valor na solução de problemas e na adaptação dos seres vivos. Essa visão conferiu à criatividade um lugar de importância na vida (Sternberg e Kaufman, 2010; Gomes et al., 2016).

Foi com o primo de Darwin, o inglês Francis Galton, que se considera que ocorreu o início do estudo empírico da criatividade. Em trabalhos publicados entre os anos de 1869 e 1908, o antropólogo sugere que tanto as capacidades mentais quanto as características psíquicas são de origem genética. A maior contribuição de suas pesquisas foi a evidência de que a criatividade é completamente separada do sobrenatural. A genialidade passa a ser considerada um potencial de cada indivíduo, porque a habilidade é distribuída para todas as pessoas de igual maneira. (Lubart, 2007; Sternberg e Kaufman, 2010).

É importante citar também o trabalho de Catharine Cox (1926), que questionou a influência do QI (quociente de inteligência) na criatividade. Seus estudos concluíram que jovens que atingiram eminência em suas vidas eram caracterizados não apenas por altos traços intelectuais, mas também por persistência e esforço, confiança em suas habilidades, além de grande força de caráter (Sternberg e Kaufman, 2010; Simonton, 1997).

Estudos mais aprofundados sobre criatividade iniciaram-se então na década de 1950, quando Joy Paul Guilford propôs a distinção entre pensamento convergente (quando acredita-se haver uma única solução apropriada para um problema) e pensamento divergente (quando o objetivo é achar o maior número possível de soluções para um problema). O trabalho de Guilford foi, e continua sendo, notavelmente influenciador. (Runco, 2014, Lubart 2007; Runco, 2014; Sternberg e Kaufman, 2010;

Pinheiro e Cruz, 2009).

De acordo com Lubart (2007, p. 14):

Em um primeiro momento, este autor (1950) criou a hipótese de que a criatividade requer várias capacidades intelectuais, de tal modo que uma facilite a detectar os problemas, as capacidades de análise, de avaliação e de síntese, assim como uma certa fluidez e flexibilidade do pensamento. Em um segundo momento (1956, 1967) elaborou uma teoria fatorial da inteligência (*Structure of Intellect*), segundo a qual existem cinco operações intelectuais (cognição, memória, pensamento convergente, pensamento divergente e avaliação) que, aplicadas aos diferentes tipos de informações (figurativa, simbólica, etc.), resultam em diferentes tipos de produções. Dentro dessa visão, a criatividade se apoia sobre as diferentes operações mentais e particularmente sobre o pensamento divergente – que é a capacidade de encontrar um grande número de ideias a partir de um estímulo único – em nome do que muitos testes seriam desenvolvidos. Em um terceiro momento, Guilford (1967) elaborou um modelo (*Structure of Intellect Problem Solving*) que situa as operações intelectuais dentro de um processo de resolução de problemas: as situações que implicam a resolução de problemas verdadeiros promovem desafios ao conjunto das operações intelectuais e, por conseguinte, à criatividade.

Guilford mostrou que a criatividade pode ser estudada objetivamente. E que esforços para encorajá-la trariam grandes benefícios para a sociedade. (Runco, 2014).

Em 1959, Freud sugeriu que a criatividade resulta de uma relação entre consciência e inconsciência. Então, os artistas criam para expressar seus desejos inconscientes, sendo uma maneira de resolver conflitos internos e de o indivíduo conseguir obter um novo equilíbrio (David e Morais, 2012; Lubart, 2007; Pinheiro e Cruz, 2009).

Baseado nas provas de pensamento divergente de Guilford, Ellis Torrance vai igualmente se interessar pelo tema. Os testes de Torrance, destinados a medir a criatividade, são o resultado de suas investigações. Torrance também estudou e sugeriu métodos para desenvolver a criatividade em várias situações e profissões (Lubart, 2007; Torrance, 1976).

Sternberg (2006, p. 87) comenta a importância dos trabalhos de Guilford e Torrance para o campo da criatividade como existe hoje:

(...) ambos foram amplos pensadores, e suas concepções foram muito maiores que apenas a operacionalização dessas concepções através de testes. Ambos concentraram-se no pensamento divergente como a base da criatividade e inventaram testes que enfatizaram a avaliação do pensamento divergente.

Outros autores trabalharam igualmente no desenvolvimento da criatividade, focando em métodos ou programas educativos destinados a estimulá-la. Alex Osborn, nos anos 30, criou o *brainstorming*, uma técnica que se tornou bastante popular. Ela

consiste em três princípios: adiar o julgamento, produzir tantas ideias quanto possível (quantidade e não qualidade), trabalhar como um grupo (usar as ideias dos outros para estimular o próprio pensamento) (Runco, 2014; Lubart, 2007; David e Morais, 2012).

A técnica de Osborn hoje é bastante criticada, como se vê em Runco (2014, p. 187): “Centenas de estudos têm examinado a efetividade do *brainstorming*, e está claro que, como uma técnica para melhorar o pensamento criativo, ela não funciona.”

As críticas geralmente relacionam-se ao trabalho em grupo. Rickards e De Cock (*cit. in* Runco 2014, p. 188): “Se as pessoas trabalham sozinhas e depois juntam suas ideias elas terão maior probabilidade de gerar um maior número de soluções originais”.

Amabile (1996) concorda, relatando que a maior parte das evidências científicas sugere que as pessoas apresentam pior performance em testes de produção de ideias quando trabalham juntas do que quando estão sozinhas.

De qualquer forma, o *brainstorming* é uma técnica bastante utilizada até hoje nas mais diversas áreas. E traz também algumas vantagens, como o incentivo ao trabalho colaborativo e ao compartilhamento de ideias, características importantes para as instituições modernas. (Runco, 2014; Amabile, 1996).

Depois da década de 1980, iniciou-se o desenvolvimento da abordagem múltipla da criatividade. De acordo com Fleith (2001, p. 1):

A produção científica em criatividade passou a focalizar o desenvolvimento do pensamento criativo e variáveis do contexto social que pudessem interferir no mesmo, ao invés de somente descrever e prever o comportamento criativo; devendo ser este compreendido não como um fenômeno individual, mas como um processo sistêmico, considerando também a influência não apenas do ambiente familiar e escolar, mas do social e cultural e do momento histórico.

O trabalho de Teresa Amabile é bastante marcante nesta nova fase. Em 1983, ela elaborou um modelo chamado *Componential Theory of Creativity*. Esta teoria traz duas importantes suposições. Primeiro, existem graus de criatividade no trabalho de qualquer indivíduo, desde os mais baixos níveis da vida cotidiana até os mais altos encontrados em obras de arte, performances, descobertas científicas e invenções historicamente significativas. O segundo, é que o nível de criatividade que uma pessoa produz em determinado momento é uma função dos componentes de criatividade operando, naquela época, dentro e ao redor dessa pessoa (Amabile, 2012).

Para a pesquisadora, são necessários quatro componentes para qualquer produção criativa, sendo três inerentes ao indivíduo:

- Motivação – Considerado o fator mais importante, permite que o indivíduo passe do sonho à concretização. Em um primeiro momento, a autora sugeria que as pessoas eram mais criativas quando sentiam-se intrinsecamente motivadas, por interesse próprio, satisfação, desafio e paixão pelo trabalho. Por outro lado, motivadores extrínsecos poderiam minar a criatividade, como premiações, concursos ou prazos.

- Processos ligados à criatividade – Uma forma pessoal de pensar os problemas, de resolvê-los, de olhar para o mundo em geral. Alguns destes aspectos são inatos, mas também podem ser aprendidos e desenvolvidos.

- Capacidades dentro de um domínio – Trata-se do conhecimento em uma área definida, o chamado *expertise*. De acordo com Gomes (2016, p. 13), “(...) o conhecimento deve ser a base para o ser criativo”.

Neste aspecto é importante citar também as observações de Csikszentmihalyi (2009, e-book 239) sobre a especialização:

Depois de Leonardo da Vinci, parece ser impossível aprender o suficiente sobre todas as artes e ciências para ser um *expert* em mais do que uma pequena fração deles. Vamos imaginar que existem três pessoas, uma que estuda física, uma que estuda música e uma que estuda as duas coisas. Todas as outras variáveis sendo iguais, a pessoa que estuda as duas coisas terá que dividir sua atenção entre dois domínios simbólicos, enquanto as outras duas podem focar exclusivamente em um único domínio. Consequentemente, os dois indivíduos especializados podem aprender em mais profundidade e o seu *expertise* será preferido em relação ao do generalista.

O quarto componente é o contexto ambiental e este tem grande destaque nos estudos de Amabile. Ela considera que o desenvolvimento de habilidades pessoais para a criatividade geralmente é lento e por isso torna-se imprescindível atuar também sobre o ambiente, já que a sua influência sobre a criatividade pode ser facilmente modificada e os efeitos imediatamente observados (Amabile, 2012).

O contexto ambiental passa a ser um importante fator no trabalho de outros pesquisadores modernos. Para Csikszentmihalyi (*cit. in* Fleith 2001, p. 1): “(...) é mais fácil desenvolver a criatividade das pessoas mudando as condições do ambiente, do que tentando fazê-las pensar de modo criativo”.

Em 1996, Amabile publicou uma revisão do modelo original de criatividade. Pesquisas conduzidas nos anos seguintes à publicação da teoria sugeriam uma importante modificação em um dos princípios mais importantes: o da motivação intrínseca. Amabile (2012, p. 6) comenta:

Apesar de muitos dos motivadores externos minarem a criatividade no ambiente de trabalho, alguns podem não minar. Se recompensas ou outros motivadores estão presentes de forma controladora, levando as pessoas a sentirem-se subornadas ou ditadas a fazer algo, os efeitos minantes provavelmente ocorrerão. Entretanto, se as recompensas confirmam a competência das pessoas (por exemplo, reconhecendo o valor do seu trabalho), ou as capacitam a tornarem-se mais profundamente envolvidas em um trabalho (por exemplo, dando a elas mais recursos para fazerem o trabalho efetivamente), a motivação intrínseca e a criatividade podem ser aprimoradas. Este processo é chamado de sinergia motivacional.

A abordagem de Sternberg e Lubart é uma teoria de confluência na qual pessoas criativas são aquelas dispostas e aptas a comprar barato e vender caro no reino das ideias. De acordo com Sternberg (2006, p. 88):

Comprar barato significa perseguir ideias que são desconhecidas ou não estão em uso, mas que têm potencial de crescimento. Muitas vezes, quando essas ideias são primeiramente apresentadas, elas encontram resistência. O indivíduo criativo persiste contra esta resistência e eventualmente vende cara a sua ideia, partindo então para a próxima ideia nova ou impopular.

De acordo com a teoria do investimento, criatividade requer a confluência de seis recursos distintos mas inter-relacionados: habilidades intelectuais, conhecimento, estilos de pensamento, personalidade, motivação e ambiente (Sternberg, 2006).

- Habilidades intelectuais – Para ver problemas em novas formas e escapar dos limites do pensamento convencional, para reconhecer quais ideias valem ser perseguidas e quais não e para saber como convencer os outros do valor de sua ideia.

- Conhecimento – É preciso conhecer o suficiente sobre um assunto para ir adiante.

- Estilos de pensamento – São as decisões sobre como implantar as habilidades disponíveis. De acordo com Sternberg (2006, p. 89), “Uma pessoa pode gostar de pensar através de novas linhas, mas não pensar bem, ou vice-versa”.

- Personalidade – Diversos estudos comprovam a importância de certos atributos de personalidade para o funcionamento criativo, como disposição para superar obstáculos, assumir riscos, tolerar ambiguidade. De acordo com Sternberg (2006, p. 89), “Frequentemente as pessoas criativas encontram oposição, isto é, elas decidem pensar

de formas que contrabalançam como os outros pensam”.

- **Motivação** – O modelo concorda com a ideia de Teresa Amabile. De acordo com Sternberg (2006, p. 89), “(...) pessoas raramente fazem trabalho verdadeiramente criativo em uma área a não ser que realmente amem o que estão fazendo e foquem no trabalho mais do que em recompensas potenciais”.

- **Ambiente** – Precisam ser solidários e recompensadores para novas ideias.

Não menos importante que a existência desses seis elementos, é a inter-relação entre eles. De acordo com Sternberg (2006, p. 90):

Primeiro devem haver limiares para alguns componentes (como conhecimento) abaixo dos quais a criatividade não é possível apesar do nível dos outros componentes. Segundo, compensação parcial pode ocorrer no qual a força em um componente (como motivação) contraria a fraqueza em outro componente (como ambiente). Terceiro, interações podem ocorrer entre componentes, como inteligência e motivação, no qual altos níveis de ambos os componentes podem aprimorar a criatividade.

Recentemente, Amabile e Kramer publicaram um novo material com o objetivo de descobrir o que afeta a criatividade no ambiente de trabalho. Para tanto, realizaram uma série de pesquisas qualitativas e quantitativas ao longo de 14 anos. A ideia era estudar as pessoas enquanto elas trabalhavam em tempo real, no interior das empresas, ao invés de fazê-lo em retrospecto. A coleta de dados mais importante ocorreu através de um questionário em estilo de diário, enviado por e-mail diariamente a todos os participantes.

Os autores retomam as reflexões sobre a importância da motivação sobre a criatividade, dividindo-a em três tipos: a extrínseca, que significa fazer alguma coisa de modo a conquistar outra coisa; a intrínseca, que é o amor pelo trabalho em si, é realizá-lo porque é interessante, prazeroso, satisfatório, fascinante ou desafiador; e a motivação relacional ou altruísta, que surge da necessidade de ajudar outras pessoas, a crença de que o trabalho tem valor real para alguém, um grupo ou para a sociedade em geral (Amabile e Kramer, 2013).

Os autores confirmam que a motivação intrínseca é essencial para a criatividade. De acordo com Amabile e Kramer (2013, p. 34): “(...) se os motivadores extrínsecos forem extremamente fortes e salientes, eles podem minar a motivação intrínseca; quando isso acontece, a criatividade pode sofrer”.

Além da motivação, os autores identificam outros dois itens que influenciam a criatividade no ambiente de trabalho: as emoções e as percepções. Sobre as emoções, Amabile e Kramer (2013, p. 47) concluem: “Quanto mais positivo tiver sido o humor de alguém em determinado dia, mais pensamentos criativos ele terá no dia seguinte – e, em certa medida, no dia subsequente – mesmo levando-se em conta seus estados de humor nos dias posteriores”. Sobre as percepções, Amabile e Kramer (2013, p. 48) relatam:

Os funcionários eram mais criativos quando viam sua organização e seus líderes sob uma luz positiva – como sendo colaborativos, cooperativos, abertos a novas sugestões, capazes de desenvolver e avaliar novas sugestões de forma justa, concentrados em uma visão inovadora e dispostos a recompensar trabalho criativo.

Csikszentmihalyi defende que a criatividade é a interação entre os pensamentos do indivíduo e o contexto sociocultural. Um processo no qual se cruzam três componentes: a pessoa (bagagem genética e experiências pessoais), o campo (sistema social, conjunto de especialistas e instituições que avaliam e reconhecem o valor das ideias propostas) e o domínio (cultura, sistema que permite a transmissão a outras gerações). Então uma ideia original pode ser rejeitada se não houver interesse por ela no campo ou no domínio (Gomes et al., 2016; Fleith, 2001; David e Morais, 2012; Lubart, 2007; Mano e Zagalo, 2009; Pinheiro e Cruz, 2009).

Interessante observar que nas teorias contemporâneas, a criatividade é em grande parte uma decisão. Isso significa que ela pode ser desenvolvida e aprimorada, caso seja do interesse do indivíduo ou da organização (Amabile, 2012 ; Bono, 2008; Runco, 2014; Cavallo et al., 2016, Pinto e Blattmann, 2002).

Oliveira (2009) desenvolveu uma metodologia para desenvolvimento da criatividade que chamou Design de Criatividade. Ela consiste em estratégias promovidas por um mediador com a intenção de suscitar o pensamento divergente, o questionar permanente, o planejamento de estratégias de ação e produção criativa. A autora aplicou o projeto na formação inicial de futuros Educadores de Infância em Aveiro, Portugal. Os resultados demonstraram mudanças significativas na atitude criativa dos participantes em todas as dimensões analisadas (conhecimento, capacidade criativa e atitude criativa) ao longo das três coletas de dados.

Mendonça (2012) procurou verificar os efeitos, a curto e médio prazo, de um treinamento de criatividade para professoras do Ensino Fundamental. Participaram do estudo 235 alunos e 9 professores brasileiros. Os resultados mostraram que os alunos de

professoras treinadas apresentaram um desempenho superior quando comparados aos das professoras que não receberam treinamento nos quesitos criatividade verbal, criatividade figurativa e criatividade total. Apesar de ressaltar que o treinamento em criatividade não é suficiente para garantir o sucesso acadêmico e o desenvolvimento de habilidades criativas de alunos, a autora resalta a importância de criar condições para o desenvolvimento criativo no contexto educacional.

Em contraposição às novas teorias que consideram a importância do ambiente na criatividade, Gomes et al. (2016, p. 10) comenta:

O contexto é, sem dúvida, um importante elemento no entendimento da criatividade, seja em ambientes organizacionais ou outros, mas a saliência que lhe foi dada, em anos recentes, conduziu a uma minimização do papel do indivíduo criador e à elaboração de quadros teóricos que aparentam pesar mais o papel do contexto do que o da pessoa.

Em seu trabalho, constata que o contexto pode ocasionalmente ter um efeito neutro na criatividade. Existem diversas evidências para isso, como por exemplo o fato de a criatividade existir em casos que as pessoas pouco interagem com os seus meios. Estudos sobre inspiração e intuição, dois mecanismos correlatos da criatividade, também mostram que eles ocorrem largamente sem intervenção de condicionantes exteriores (Bowers et al., 1990; Claxton, 1998, *cit. in* Gomes 2016).

Levando em consideração toda a história e a definição do termo, o que parece lógico é que a criatividade é um fenômeno complexo, porém fascinante para ser pesquisado. A noção de contexto social e cultural no qual o indivíduo está inserido não pode mais ser desconsiderada. Da mesma forma, os fatores individuais precisam continuar sendo observados.

3. Criatividade e Educação

“Toda criança é um artista. O problema é o como manter-se artista depois de crescido”. Pablo Picasso

“Eu posso te dizer como ganhar um Prêmio Nobel... Tenha grandes professores.” Paul Samuelson, ganhador do Prêmio Nobel de economia de 1970.

As frases acima, entre tantas outras, relacionam criatividade com o meio em que os indivíduos vivem e são educados. É comum encontrar referências à educação nos trabalhos dos estudiosos da criatividade e vice-versa. Educação relacionada à escola propriamente dita, que é o centro do processo educativo da nossa sociedade, ou parental. Nos dois casos, parece que a educação exerce forte influência sobre a criatividade de um indivíduo e da sociedade como um todo.

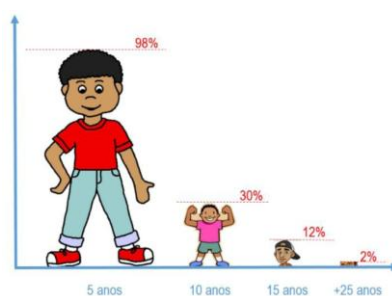
De acordo com Cavallo et al. (2016, p. 4): “A escola é o centro do processo educativo na nossa sociedade porque assim a compreendemos, tratando-se, muitas vezes, da única instituição referida quando se debate a educação”.

Retornando à frase de Picasso, as crianças nascem com grande potencial criativo, que aos poucos vai sendo afetado pelas rotinas e experiências que vivem na sociedade. De acordo com Seabra (2015, p. 12):

Todos nascemos criativos, sendo porém essa criatividade aniquilada à medida que crescemos e somos inibidos por fatores externos, como: a orientação para os resultados escolares; a estigmatização do erro; a atitude repressiva do professor; a desvalorização das artes, das expressões e dos talentos dos alunos.

Cavallo et al. (2016, p. 4) concorda: “(...) a criatividade ou a demonstração de impulsos criativos, parece desaparecer com o passar dos anos, à medida que as pessoas vão sendo expostas a processos formais de educação”. George Land e Beth Jarman (*cit. in Cavallo et al. 2016*) realizaram uma pesquisa longitudinal com um grupo de 1.600 crianças nos EUA, aplicando-lhes testes de criatividade aos 5, 10 e 15 anos. Em um segundo momento, os pesquisadores realizaram os mesmos testes com 280.000 adultos (com mais de 25 anos). Os resultados demonstraram que há um decréscimo na criatividade ao longo da vida, conforme pode ser visto no gráfico 1.

Gráfico 1 Declínio da criatividade baseado em George Land e Beth Jarman (*cit. in Cavallo et al. 2016, p. 146*).



Robinson (*cit. in* Seabra 2015, p. 12) comenta: “(...) as crianças permitem-se arriscar, sem medo de estarem erradas, ou seja, dão oportunidade a si mesmas de serem criativas. No entanto muitas delas revelam-se, mais tarde, adultos pouco ou nada criativos e com um terrível e incapacitante medo de errar.”

O interessante é que Guilford, já em 1950, em discurso enquanto presidente da APA (American Psychological Association), chamou a atenção questionando o motivo de as escolas não estarem preocupadas em formar alunos criativos (David e Moraes, 2012).

Da mesma forma, Ellis Torrance, em 1976, chegou a apontar a escola como responsável pelo decréscimo da criatividade dos alunos ao longo dos anos. O autor estudou o impacto da educação na criatividade das crianças e dos adultos e a importância do professor neste processo. Em Torrance (1976, p. 122): “(...) parece que podemos esperar decréscimos na capacidade de pensamento criativo e na produção criativa mais ou menos nas idades de cinco, nove e doze anos – todas elas períodos de transição em carreiras educacionais na nossa sociedade”.

Então as reflexões que envolvem criatividade e educação não mudaram muito de Guilford e Torrance para cá. 1. A criatividade é importante para a sociedade como um todo. 2. A educação exerce grande influência sobre o potencial criativo dos alunos. 3. Os professores e mentores são importantes influenciadores no desenvolvimento da criatividade das crianças e jovens. 4. Os professores não recebem formação adequada para exercerem e promoverem a criatividade em sala de aula.

3.1. A criatividade é importante para a sociedade como um todo.

A maioria dos pesquisadores concorda com a crescente importância da criatividade. De acordo com Cavallo et al. (2016, p. 7): “Referências para o desenvolvimento de habilidades do século 21 incluem tipicamente criatividade, inovação, pensamento crítico, resolução de problemas, colaboração, comunicação e aprender a aprender como as habilidades primárias”.

Amabile e Kramer (2013) também ressaltam a importância da criatividade, dada a necessidade de trabalho desbravador nas organizações do século XXI. Juntamente com a criatividade, citam produtividade, comprometimento e coleguismo.

Lima e Alencar (2014) ressaltam a necessidade de uma atenção maior ao desenvolvimento da capacidade criativa no ensino superior, tendo em vista a sua importância para o mundo incerto e complexo que os jovens enfrentarão no mercado de trabalho.

Nakano e Silva (2012, p. 11) comentam:

(...) tanto alunos como professores já começam a despertar para o impacto da criatividade e de suas contribuições não apenas para o processo de ensino-aprendizagem, mas também dada a exigência cada vez mais presente de indivíduos e profissionais criativos e inovadores, preparados para lidar com os desafios atuais e com o mercado de trabalho, de forma que importantes ganhos poderão surgir a partir da incorporação desse tipo de visão durante o processo de escolarização.

De acordo com o relatório do Fórum Econômico Mundial (2017), muitos dos sistemas de educação atuais estão desconectados das habilidades necessárias no mercado. Isso ocorre porque as escolas tendem a focar primeiramente no desenvolvimento das habilidades cognitivas tradicionais das crianças, ao invés de habilidades como solução de problemas, criatividade e trabalho colaborativo.

A criatividade aparece em terceiro lugar no ranking das habilidades importantes para o trabalho no ano 2020, apesar de as escolas não focarem no seu desenvolvimento.

Gráfico 2 *As 10 maiores habilidades para o mercado de trabalho* (World Economic Forum, 2016).



Além desses fatores, mais importante ainda é ressaltar o papel da criatividade como facilitadora de uma educação igual para todos, fator essencial para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa. Gaspar (2015), através de um estudo de caso de um jovem com Perturbações do Espectro do Autismo, concluiu que a criatividade (representada neste caso pelas Artes Plásticas), facilita a aprendizagem e o desenvolvimento de suas competências sociais. Amate (2015), por meio de observação direta e aplicação de questionário a professores, concluiu que a criatividade das Artes Visuais foi um excelente meio para minimizar os sintomas de PHDA (Perturbação de Hiperatividade e Déficit de Atenção). De acordo com Mendonça (2012, p.vi), “(...) a educação deve procurar alternativas na busca da inserção social e escolar de um número crescente de alunos, procurando contornar situações sociais, culturais e econômicas adversas aos padrões de ensino propostos pelo sistema educacional tradicional”.

É de se esperar, portanto, que a sociedade reconheça a importância de promover ambientes apropriados para o desenvolvimento da criatividade dos seus indivíduos. Os professores e os sistemas educativos deveriam levar em consideração a sua capacidade de influência para valorizar a criatividade das crianças, mas segundo Delors (*cit. in* Seabra 2015, p. 30), “(...) são muitas vezes os protagonistas do aniquilamento ou não emergência dos talentos das mesmas, impedindo que estas se desenvolvam em toda a sua globalidade e individualidade”.

De acordo com Nogaro e Battestin (2016, p. 7), “(...) boa parte da escola do presente não atende às expectativas das famílias, do contexto social e às exigências do mundo do trabalho. Ela precisa ser repensada!”

Pinto e Blattmann (2002, p. 60) também comentam:

(...) a criatividade deve ser amplamente tratada na sociedade como um Macrossistema que influencia diretamente as condições de trabalho, na família, como incentivadora ou inibidora do potencial criativo, por meio do reflexo da conduta dos pais e sistema de atividades e comunicação desenvolvidas com maior grau de tolerância e liberdade, e, na escola, no seu papel fundamental de desenvolvimento pleno do ser humano.

3.2. A educação exerce grande influência sobre o potencial criativo dos alunos.

Nos estudos que relacionam criatividade com educação, o modelo sistêmico proposto pelos pesquisadores modernos da criatividade, tem grande importância. Assim,

o ambiente é considerado como variável capaz de influenciar fortemente a criatividade. Passa a ser necessário avaliar as suas características, como os objetivos educacionais, práticas pedagógicas adotadas, formação e capacitação de professores, relação professor-aluno, práticas administrativas e valores sociais e culturais disseminados (Fleith, 2001). De acordo com Fleith (2001, p. 3): “Um indivíduo criativo que esteja inserido em um ambiente educacional receptivo a novas ideias terá mais chances de expressão e produção criativa”.

Nakano e Silva (2012, p. 2) também comentam:

Dentre os contextos em que a criatividade vem sendo investigada, a escola tem ganhado destaque, de maneira que, em diferentes países, nota-se um número cada vez maior de educadores que tem destacado a importância de se promover um ambiente que favoreça o seu desenvolvimento. Isso porque, historicamente, o desafio da educação tem sido reconhecer a diversidade de alunos que se encontram nos sistemas de ensino, em termos de ritmos, estilos, interesses e potencialidades, a fim de permitir que um maior número possa beneficiar-se de contextos educacionais que favoreçam um desenvolvimento pleno.

Silva et al. (2013) fizeram um levantamento sobre as produções científicas brasileiras relacionadas à criatividade entre os anos de 1990 e 2010 e constataram que a maioria das pesquisas relacionadas ao tema estão focadas no âmbito educacional. Isso reflete a importância que o ambiente escolar exerce sobre o desenvolvimento do potencial criativo dos professores e dos estudantes.

Alencar e Lima (2014) entrevistaram 15 professores de pós-graduação em educação de universidades públicas brasileiras sobre procedimentos pedagógicos que favorecem a sua criatividade e fatores inibidores que a cerceiam. Os autores concluíram que (Lima e Alencar 2014, p. 8): “Embora os principais atores em uma sala de aula sejam professores e alunos, a cultura institucional, o valor que se dá à criatividade na prática docente e as condições de trabalho são relevantes para o florescimento da criatividade em sala de aula”.

A maioria dos pesquisadores relaciona metodologias de ensino abertas com a promoção da criatividade no ambiente escolar. Cavallo et al. (2016, p.7), sustenta que: “É claro que abordagens mais abertas e profundas, baseadas em projetos, facilitam a desenvolver essas habilidades, ao contrário de ambientes de aprendizagem mais passivos que baseiam-se unicamente na transmissão de informação”.

Um ambiente escolar que favorece o desenvolvimento da criatividade de alunos e professores deve considerar o ato de aprendizagem como chave deste processo. Vários

autores citam a importância da motivação para aprender. De acordo com Robinson (2015, e-book 1917): “O verdadeiro motor da criatividade é um apetite pela descoberta e uma paixão pelo próprio trabalho. Quando os alunos estão motivados a aprender, eles naturalmente adquirem as habilidades que precisam para terem o trabalho feito”.

Em outra passagem, Robinson (2015, e-book 1928) exemplifica a importância da motivação pelo aprendizado com a experiência do professor de música Neil Johnston: “Os grupos de estudantes que tivemos as maiores dificuldades eram os mesmos grupos de estudantes que ficavam sentados durante o lanche e os intervalos com seus fones de ouvido escutando música. Todos eles amavam música, mas eles odiavam as aulas de música”.

Em seus estudos, Sternberg (2006) relaciona o desempenho dos estudantes com a cultura da escola que frequentam. Assim, estudantes que decidem pensar em novas formas tendem a ser melhores em escolas que valorizam a criatividade. Se as escolas desvalorizam a criatividade, eles tendem a ser estudantes piores. Os estudantes também recebem notas maiores de professores cujo estilo de pensamento combina com o deles.

O sistema na maioria das escolas tende fortemente a favorecer crianças com forças em memorização e habilidades analíticas. De acordo com Sternberg (2006, p. 94):

Quando estudantes são ensinados de uma maneira que condiz com a forma como pensam, elas vão melhores na escola. Crianças com habilidades práticas ou criativas, que quase nunca são ensinadas ou avaliadas de forma condizente com as suas habilidades, podem estar em desvantagem, curso após curso, ano após ano.

Runco (2014, e-book 448) concorda:

O que é praticado no nosso sistema educacional? A inteligência tradicional ou a solução criativa de problemas? A distinção entre pensamento divergente (geração de várias ideias) e pensamento convergente (encontrar ou lembrar de uma resposta correta e convencional) ajuda a responder isso: o esforço da maioria dos sistemas educacionais dá ênfase ao pensamento convergente e pode fazer muito pouco, se nada, pelos potenciais criativos.

De acordo com Cavallo et al. (2016, p. 5): “A Escola, com sua estrutura física e gestão acurada do tempo, torna o ambiente adequado ao aprendizado de competências cognitivas e linguísticas, mas parece não se constituir como espaço adequado ao desenvolvimento da criatividade”.

3.3. Os professores e mentores são importantes influenciadores no desenvolvimento da criatividade das crianças e jovens.

Existem poucos estudos atuais sobre a importância que um modelo exerce na formação de um indivíduo. Mas as evidências apontam para o fato de que a maior parte das pessoas talentosas teve ao menos um modelo importante para seguir durante a infância (que pode ser um familiar, um professor ou mentor). Bloom e Sosniak (1981, *cit. in* Amabile 1996) provaram esta afirmação através de uma série de entrevistas com indivíduos que alcançaram reconhecimento internacional em campos diversos, seus pais e alguns professores. Zuckerman (1977, *cit. in* Amabile 1997) realizou uma pesquisa bastante rica com 92 ganhadores do Prêmio Nobel e concluiu que os laureados são geralmente treinados por outros laureados, ou membros da elite científica. Harrington (1990, *cit. in* Amabile 1996), argumentou que este princípio também foi importante na invenção do computador, pois os trabalhadores aprenderam e elaboraram suas ideias em cima do trabalho de predecessores.

Amabile (1996, p. 189) chama este mecanismo de imitação dos adultos de modelação e conclui: “(...) mesmo que seja difícil identificar e ensinar os comportamentos que levam diretamente à performance criativa, observar modelos criativos pode levar as pessoas a se tornarem mais criativas.”

É importante mencionar também a importância da família no desenvolvimento das personalidades criativas. Michel e Dudek (1991, *cit. in* Amabile 1996) estudaram crianças de 8 anos altamente criativas e concluíram que suas mães eram autoconfiantes, realizadas em seus próprios trabalhos e lares e pouco protetoras. Gardner e Moran (1990, *cit. in* Amabile 1996) concluíram que estudantes universitários altamente criativos geralmente vinham de lares caracterizados como adaptáveis, de acordo com resultados de questionários elaborados para avaliar estilos familiares. Radio-Gaynor e Runco (1992, *cit. in* Amabile 1996) revelaram uma relação positiva entre o intervalo de idade das crianças em uma família e a criatividade, ou seja, quanto maior o espaço de idade entre as crianças, maior a criatividade. Morais (2001, *cit. in* Gomes et al. 2016) também resume diversos estudos nos quais ambientes familiares influenciam o comportamento criativo das crianças, como maior manifestação criativa do primogênito, de filhos únicos ou crianças educadas na religião judaica. Para Alencar e Fleith (2003, *cit. in* Gomes et al. 2016, p. 5):

(...) a personalidade dos pais exerce uma influência profunda, e, de forma concreta, as atitudes e as expectativas em relação à criança. Também o nível de confiança na capacidade da criança, de ser responsável, explorar o mundo, o respeito pelos seus sentimentos e fantasias, influenciam o seu potencial criador. A forma como os pais encaram e lidam com os erros dos filhos afeta negativamente os seus comportamentos criativos futuros, reduzindo a probabilidade de proporem soluções originais e disruptivas para os problemas que enfrentam.

Dentro deste cenário, em que o ambiente escolar e a observação de modelos são importantes para o desenvolvimento da criatividade, destaca-se um elemento essencial para este estudo: o professor. Robinson (2015, e-book 2013) comenta:

Grandes professores são o coração de grandes escolas. Em suas várias tarefas, eles conseguem preencher três propósitos essenciais para os estudantes: inspiração (eles inspiram os estudantes com sua própria paixão pelas disciplinas e a alcançar os níveis mais altos dentro de si próprios), confiança (eles ajudam os alunos a adquirirem as habilidades e o conhecimento que precisam para tornarem-se confiantes, estudantes independentes que podem continuar a desenvolver seu entendimento e expertise) e criatividade (eles habilitam os estudantes a experimentar, questionar, fazer perguntas e desenvolver as habilidades e disposição para o pensamento original).

A importância do professor como facilitador do processo de aprendizagem é citada também por outros autores. Saccomani (2016, p. 174):

A intervenção do adulto é o motor desse desenvolvimento. Portanto a educação escolar não somente interfere no desenvolvimento, mas é decisiva, na medida em que lhe confere caminhos e direções. Assim, a qualidade da mediação não é uma questão de menor importância. O desenvolvimento, pois, não é decorrente de qualquer tipo de ensino, mas depende dos conteúdos e das formas como o ensino é organizado. Para que haja aprendizagem e desenvolvimento, há que existir o ensino organizado e planejado para esse fim.

Mendonça (2012, p. 2):

O professor, elemento-chave no processo de ensino e aprendizagem, precisa estar preparado e disposto a promover o pensamento criativo na sala de aula. Também necessita combater um dos principais entraves ao seu próprio processo criativo e ao de seus alunos: o medo de errar.

Vários consideram que se o professor for criativo, terá mais condições para desenvolver a criatividade em seus estudantes (Silva et al., 2013). Castanho (*cit.in* Silva et al. 2013, p. 178): “(...) somente o professor criativo consegue fazer a ponte entre teoria e prática, levando o estudante a ter autonomia e a construir sua própria aprendizagem”.

Silva et al. (2013, p. 178):

(...) o professor tem papel importante no estímulo da criatividade em sala de aula; sendo criativo, e contribui para o desenvolvimento dessa capacidade de seus estudantes. Essa atitude positiva, em relação à criatividade, é percebida no professor que domina o conteúdo que ensina, tem entusiasmo pela docência e faz uso de uma diversidade de técnicas pedagógicas.

Para pensar em uma educação que valoriza a criatividade, é importante antes que o professor compreenda a sua importância nesse contexto, pois a criatividade do aluno dependerá da sua própria (Souza e Alencar, 2008).

Autores da criatividade citam como características comuns dos professores criativos: diversificam as técnicas utilizadas em sala de aula (aula expositiva, discussão em grupo, dramatização, instrução programada, tutoria, jogos, estudo individual, etc.), são flexíveis, têm relação positiva com os alunos, estimulam o questionamento em sala de aula, apresentam senso de humor, passam mais tempo com os alunos do que o necessário, interagem com o aluno fora de sala de aula, compartilham experiências pessoais relacionadas ao conteúdo ministrado e apresentam informações significativas, atualizadas e conectadas entre si, levam em conta os conhecimentos prévios dos alunos, implementam atividades que oferecem desafios, valorizam a expressão de novas ideias, criam um ambiente psicologicamente seguro, no qual os alunos não têm medo de se expor (Fleith, 2001; Lima e Alencar, 2014).

Alguns autores ponderam, no entanto, que somente a prática do professor não é suficiente como estímulo, crescimento e expressão das habilidades criativas do estudante. De acordo com Cavallo et al. (2016, p. 145), a educação não se reduz à escola: “(...) há a necessidade de se observar e estimular a inovação e a criatividade em todo o sistema educacional básico, envolvendo todos os atores do processo”.

Em seu Relatório de Monitoramento Global da Educação (2017/2018), a Unesco defende que, para alcançar o objetivo global da educação (assegurar educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos), é preciso que exista uma responsabilidade compartilhada entre todos os atores. É preciso começar pelos governos, que são os principais responsáveis pelo direito à educação, passando também pelas escolas, professores, pais, organizações internacionais e entidades privadas. A culpa desproporcional sobre qualquer personagem pode prejudicar a aprendizagem e ampliar os problemas mundiais que a educação enfrenta.

3.4. Os professores não recebem formação adequada para exercerem e promoverem a criatividade em sala de aula.

Como é evidente a responsabilidade do professor como multiplicador da criatividade, deveria ser valorizada uma formação voltada para este aspecto. Para Martínez (*cit. in* Silva et al., 2013, p.178),

(...) a criatividade deve ser estimulada e desenvolvida pelo professor, mas, infelizmente, não se abre espaço significativo a essa formação, pois os sistemas educativos são projetados para que o estudante adquira conhecimento, habilidades e hábitos e não para o desenvolvimento integral de sua personalidade nem para a formação de indivíduos criativos.

Saccomani (2016, p. 173) aponta a necessidade de usar o espaço escolar para o desenvolvimento da criatividade: “A criatividade como fenômeno presente na vida de todos os seres humanos apenas se desenvolverá se for formada por meio de processos educativos que visem essa formação!”

Em estudo com 15 professores de pós-graduação de universidades públicas brasileiras, Alencar e Lima (2014) relataram que vários participantes comentaram que a criatividade não foi objeto de estudo nos seus cursos de formação de origem. O interessante é que os dados foram coletados junto a professores de mestrado e doutorado em educação. De acordo com Alencar e Lima (2014, p. 67):

Uma participante chegou a ressaltar que nunca tinha pensado na temática da criatividade, tendo sido na entrevista a primeira vez que ela se deteve a refletir sobre o tema. Isso é um indicador de ser a criatividade um tema pouco discutido inclusive nos cursos da área de educação, não sendo explicitamente reconhecida como um componente relevante nas propostas educacionais voltadas tanto para a formação do professor como do pesquisador.

É importante que os professores sejam preparados não apenas para criar, mas também para inovar, aplicando as suas ideias. Isso nem sempre é fácil em educação, pois a maioria dos profissionais e instituições relacionam qualidade com segurança. Guerra (*cit. in* Nogaro e Battestin 2016, p. 6) comenta que:

(...) o critério mais definitivo de que as coisas estão sendo bem feitas é o de que estão fazendo-as como sempre fizeram. Parece que a repetição de costumes é a garantia de qualidade. No entanto, as exigências de mudança são tão urgentes e poderosas que quase sempre se chega tarde às novas necessidades e exigências.

É mais fácil repetir o que se está fazendo do que pensar em outras formas para fazê-lo melhor. Nogaro e Battestin (2016, p. 6) comentam:

(...) as pessoas precisam ‘inovar’, sair do continuísmo, do instinto e do automático para refletir, questionar e buscar novas formas de pensar, agir e sonhar. Este sentido da inovação cabe muito

bem à educação, pois nela há muitas práticas automatizadas, repetidas por costume ou acomodação, sem maior reflexão se ainda servem ou produzem resultados efetivos.

Robinson (2015, e-book 1032) também critica o fato de as escolas normalmente fazerem coisas simplesmente porque sempre fizeram:

A cultura de qualquer escola inclui hábitos e sistemas nos quais as pessoas atuam todos os dias. Muitos desses hábitos são voluntários ao invés de mandados – ensinar por grupos de idade, por exemplo, ou fazer períodos com a mesma extensão, usar sinos para sinalizar o início e o final dos períodos, ter todos os alunos olhando para a mesma direção com o professor na frente da sala, ensinar matemática apenas na aula de matemática, e história na aula de história, e assim por diante.

É preciso correr riscos, pois errar e acertar faz parte da aprendizagem e é assim que se constrói a educação. Ser criativo pode significar ir além dos limites (ou objetivos ou currículo) impostos por outros. Para as escolas pode significar a criação de suas próprias receitas para excelência, ao invés de seguir as receitas dos outros. (Fisher e Williams, 2004).

Para modificar uma situação são necessários: uma crítica ao jeito que as coisas são, uma visão de como deveriam ser, uma teoria de como mover-se de um modo ao outro (Robinson, 2015).

Ideias criativas são novas e têm valor. No entanto, é comum que elas sejam rejeitadas. Sternberg e Lubart (*cit. in* Sternberg 2006, p. 90) comentam:

A multidão não rejeita as noções criativas maliciosamente ou intencionalmente. Em vez disso, ela não percebe, e frequentemente não quer perceber que as ideias propostas representam um modo válido e avançado de pensamento. A sociedade geralmente percebe a oposição ao *status quo* como algo perturbador, ofensivo, e razão suficiente para ignorar ideias inovadoras. Evidências abundam que ideias criativas são geralmente rejeitadas.

4. Fatores Inibidores

É mais simples pensar em situações experimentais nas quais a criatividade possa ser minada do que em situações nas quais ela possa ser aprimorada. De acordo com a concepção componencial de Tereza Amabile (1996), são necessários para a capacidade criativa: capacidade dentro de um domínio (*expertise*), processos pessoais ligados à criatividade, motivação e ambiente. Modificar os dois primeiros itens, principalmente em projetos de curta duração, é bastante difícil, pois isso exige melhorias em habilidades e conhecimentos técnicos, formas de trabalhar e traços de personalidade. É

mais simples, no entanto, atuar sobre a motivação e o ambiente. É mais fácil que motivar um indivíduo ou equipe, é evitar que fatores externos ou internos prejudiquem a motivação pessoal.

Em organizações de uma forma geral, é interessante citar o trabalho de Alencar e Bruno-Faria (*cit. in* Gomes et al. 2016), que sintetiza agentes promotores e inibidores da criatividade. Entre os fatores inibidores estão: chefia (chefe não receptivo a novas ideias ou distante dos seus colaboradores), falta de equipamentos e de outros materiais, falta de treino e de formação, cultura organizacional resistente a mudanças, estrutura organizacional rígida, relações pessoais (falta de diálogo e de atividades de grupo, falta de confiança entre os colaboradores, não aceitação de novas ideias por parte dos colegas e conflitos frequentes entre eles), ambiente físico inadequado, influências políticas e administrativas (mudanças frequentes de políticas que implicam alterações no modo de funcionamento da organização e que alterem ou redirecionem os objetivos ou a missão da organização), salários e benefícios, características da tarefa (tarefas repetitivas, que não sejam desafiantes e que sejam muito rotineiras), volume de trabalho (excesso de trabalho e pressão para terminá-lo).

Nas escolas, poucas tentativas existem para se avaliar a extensão em que a criatividade tem sido encorajada ou inibida (Silva et al., 2013).

Alencar e Fleith (2008) realizaram estudo com 398 professores do ensino fundamental, de escolas públicas e particulares brasileiras. Eles responderam a uma *checklist* que incluía fatores que poderiam ser considerados como barreiras à promoção da criatividade em sala de aula. Os itens mais indicados foram: elevado número de alunos em sala de aula (51,4%), alunos com dificuldades de aprendizagem em sala de aula (47,3%), baixo reconhecimento do trabalho do professor (43,8%), desinteresse do aluno pelo conteúdo ministrado (38,5%), escassez de material didático disponível na escola (38,5%), extensão do programa a ser cumprido no decorrer do ano letivo (38,2%), presença de alunos indisciplinados que perturbam o trabalho docente (35,7%), poucas oportunidades para discutir e trocar ideias com colegas sobre estratégias de ensino (34,7%), falta de apoio institucional na implementação de projetos inovadores (33,4%), qualidades dos livros didáticos adotados na escola (30,9%), falta de oportunidade para realizar atividades fora de sala de aula (27,6%), falta de orientação por parte da coordenação pedagógica da escola no que diz respeito a como favorecer a

criatividade do aluno (20,5%), desconhecimento de práticas pedagógicas que poderiam ser utilizadas para propiciar o desenvolvimento da criatividade do aluno (17,2%), desconhecimento de textos (livros e/ou artigos) a respeito de como implementar a criatividade em sala de aula (14,7%), falta de entusiasmo pela atividade docente (8,9%), falta de autonomia na forma de conduzir as atividades docentes (7,1%), insegurança para testar novas práticas pedagógicas (5,8%).

Dada a diferença de condições existentes entre as escolas públicas e particulares brasileiras, é importante salientar que o único fator significativamente mais apontado por professores de escolas particulares (46,3%), comparativamente aos docentes de escolas públicas (30,7%), foi a extensão do currículo a ser cumprido ao longo do ano. Os demais itens foram apontados por um percentual significativamente maior de professores de escolas públicas.

Nesse estudo, as barreiras relacionadas aos alunos foram as mais indicadas, como elevado número de alunos em sala de aula e alunos com dificuldade de aprendizagem.

Lima e Alencar (2014) entrevistaram 15 professores de universidades públicas brasileiras (mestrado e doutorado) a respeito de fatores que estimulam e inibem a criatividade dos estudantes. Dentre os inibidores destacam-se:

- Fatores relacionados ao aluno (35,63%) – acomodação, dificuldade na escrita, dificuldade na interpretação de textos, dificuldade na leitura em língua estrangeira, falta de leitura, falta de vivência profissional, lacunas na formação anterior, intolerância a propostas inovadoras, medo ou dificuldade de se expressar, medo de discordar do professor.

- Fatores relacionados ao professor (33,33%) – acomodação, crítica negativa por parte dos pares às práticas criativas utilizadas pelo docente, dificuldade em construir as próprias metodologias, excessiva flexibilização na avaliação dos alunos que ingressam no mestrado /doutorado, falhas na formação anterior, falta de apoio dos demais docentes, falta de sensibilidade, falta de tempo por excesso de trabalho, medo de se expor ou ousar, muita cobrança em relação às funções que devem ser desempenhadas, padronização em relação ao formato das aulas, pedantismo, arrogância ou excessiva

vaidade, ser taxado de bobo, ridículo, infantil ou de estar preenchendo tempo, tendência a um pensamento unilateral.

- Fatores relacionados à instituição (21,84%) – ausência de cursos, seminários ou *workshops* oferecidos aos professores, burocracia, exigência de carga horária muito pesada, falta de recursos materiais, muita atrelagem ao convencional, omissão em relação à criatividade, rigidez na organização dos espaços / estruturação das salas, *status quo* que inibe a prática docente criativa.

- Fatores relacionados aos órgãos que regulamentam a pós-graduação (9,20%) – cobrança em relação às múltiplas funções exercidas pelo professor, exigência de uma produção intensa.

Barreiras relacionadas ao aluno foram também as mais indicadas nos estudos de Vianna e Alencar (2006, *cit. in* Lima e Alencar 2014) e Oliveira e Alencar (2007, *cit. in* Lima e Alencar 2014). No primeiro estudo, com professores de cursos de graduação *online*, as barreiras mais indicadas foram desinteresse pelo conteúdo do curso e estudantes com dificuldades de aprendizagem. No segundo, com 20 professores do curso de Letras, foram apontados fatores como a timidez e o cansaço dos alunos, desmotivação para a disciplina, resistência à mudança e ao novo, além de despreparo.

A relação de dificuldades relacionadas ao aluno reflete a dificuldade que os professores têm em despertar e manter o interesse dos alunos pelos conteúdos, alunos esses com a maior diversidade de características entre si.

Por isso, mais do que mudanças a nível curricular ou metodológico, para melhorar a educação e aprimorar a criatividade dentro da escola, é preciso reconhecer a importância do papel dos professores, valorizando o seu trabalho e apostando na sua formação. (Seabra, 2015; Robinson, 2015).

Mendonça (2012, p. 2) comenta sobre barreiras relacionadas ao professor:

Alguns estudos acerca da profissão docente apontam a existência de professores desiludidos, desmotivados e insatisfeitos (Codo e Jaques, 2002). Tal situação produz um trabalho educacional muitas vezes alienado, limitado e focado nos fins determinados pelo empregador. Além disso, a falta de conhecimento, aliada às ideias errôneas sobre criatividade, e a dificuldade de professores para inovar e romper padrões de ensino tradicionais representam bloqueios para o desenvolvimento da criatividade em sala de aula.

Jackson (2006, *cit. in* Lima e Alencar 2014) lembra que muitos professores da educação superior têm pouco conhecimento sobre as estratégias que poderiam utilizar para estimular a criatividade em suas disciplinas e ainda que muitos deles valorizam a criatividade apenas em um nível retórico. Como fatores inibidores da criatividade no ensino superior, o autor cita: resistência do corpo docente e de estudantes a propostas inovadoras; elementos organizacionais de natureza estrutural, cultural e processual; escassez de tempo e de recursos; políticas governamentais.

Oliveira (2007, *cit. in* Silva e Nakano 2012) relata como elementos inibidores da criatividade apontados por educadores: a falta de capacitação, a formação inicial e o tradicionalismo pregado pela escola.

Além do aluno e do professor, o terceiro fator a ser considerado no processo de aprendizagem é o currículo. De acordo com Fleith (2001, p. 3):

Três aspectos do currículo devem ser introduzidos aos alunos: a estrutura, o conteúdo e metodologia da disciplina e o apelo à imaginação. Com relação à estrutura da disciplina, é primordial que seja informado ao aluno onde o conteúdo a ser ministrado está localizado, considerando-se as diferentes classificações, divisões e subdivisões das áreas do conhecimento, e qual é a história e o objetivo da área de estudo abordada em sala de aula. Em suma, é essencial que o conhecimento a ser ensinado ao aluno seja organizado, contextualizado, e que a interdisciplinaridade de conteúdos seja enfatizada. Quanto ao conteúdo e metodologia da disciplina, espera-se que os principais conceitos e princípios sejam apresentados e conectados à realidade do aluno, que tópicos representativos da área sejam selecionados, e que os métodos de pesquisa empregados e problemas ainda não solucionados na área sejam discutidos em sala de aula. Dessa forma, o aluno será levado a analisar, avaliar, questionar, criticar e solucionar problemas. Um currículo criativo e desafiador oferece ainda ao aluno a oportunidade de usar a imaginação, de visualizar consequências para acontecimentos futuros, de analisar uma situação sob diferentes ângulos e de vivenciar o processo de aprendizagem com prazer.

Para Robinson (2015), o currículo precisa ter as seguintes características: diversidade (deve ser amplamente baseado para cobrir os tipos de entendimento que queremos para todos os estudantes e para fornecer oportunidades adequadas para eles como indivíduos para descobrirem seus talentos pessoais e interesses), profundidade (deve providenciar escolhas apropriadas para que quando são desenvolvidas, os alunos possam ir atrás de seus próprios interesses na profundidade adequada), dinamismo (deve ser desenvolvido para permitir colaboração e interação entre estudantes de diferentes idades e professores com diferentes especialidades).

O currículo e as transformações que o conhecimento sofre para transformar-se em saber escolar podem ser melhor compreendidos através da Transposição Didática.

5. Transposição Didática

A Teoria da Transposição Didática é o estudo que fornece explicações sobre o caminho realizado pelo saber desde sua elaboração científica até sua chegada em sala de aula (Neves e Barros, 2011).

O sociólogo Michel Verret (1975) foi o primeiro a interessar-se pela transmissão e pela transformação dos saberes. Segundo este autor, os saberes precisam tornar-se acessíveis aos aprendizes, mediante uma simplificação que leve em conta a idade desses aprendizes e seus conhecimentos prévios (Almouloud, 2011; Amador, 2014; Anjos-Santos, 2011). De acordo com Favero et. al (2012, p. 332), esta visão previa que:

Haveria um tempo de conhecimento, referente ao objeto de estudo, e um tempo didático, definido em virtude das condições didáticas. Em outras palavras, no campo da didática haveria a prática do saber, referente às especificações do saber a ser ensinado e a prática da sua transmissão, questões de rotinização e institucionalização. Da tentativa de articular tais práticas, configurar-se-ia uma abordagem epistemológica do saber escolar.

Foi através de Chevallard, no entanto, que o termo Transposição Didática ganhou maior relevância e transformou-se em uma teoria. O autor estudou as transformações que sofrem os saberes científicos dos matemáticos até se tornarem saberes escolares. (Almouloud, 2011; Anjos-Santos, 2011). Mais tarde, o próprio autor notou que o conceito já havia transposto as fronteiras da didática da Matemática e havia alcançado a didática da Física (Neves e Barros, 2011).

Atualmente, o conceito é utilizado também em outras áreas. De acordo com Valente (2005, *cit. in* Neves e Barros, 2011):

É então possível depreender que, através da didática das disciplinas o modelo da transposição didática expandiu-se para além da matemática escolar, sendo utilizada nas mais diversas disciplinas – as relações entre os saberes científicos e escolares ficam caracterizados sempre por uma transposição de conteúdos, que têm origem no saber científico, destinados a serem incorporados como saberes escolares.

De acordo com Brockington e Pietrocola (2005, p. 388), Chevallard define a transposição didática como:

(...) um instrumento eficiente para analisar o processo através do qual o saber produzido pelos cientistas (o Saber Sábio) se transforma naquele que está contido nos programas e livros didáticos (o Saber a Ensinar) e, principalmente, naquele que realmente aparece nas salas de aula (o Saber Ensinado).

O caminho que o conhecimento percorre pode ser representado pelo seguinte esquema: objeto de saber – objeto a ensinar – objeto de ensino. A primeira alteração

corresponde a uma transposição didática externa, que é a transformação de saberes e práticas em propostas curriculares. A segunda a uma transposição didática interna, que é a efetivação das propostas (Amador, 2014; Almouloud, 2011).

De acordo com Favero et. al (2012, p. 334):

Na Transposição Didática externa, o saber científico é validado por uma comunidade que, em geral, compartilha referências de linguagem, teorias, métodos, etc. O conhecimento é produzido em tempo cronológico, histórico e expressa uma proposição “acerca de”. Esse conhecimento produzido no campo científico, para tornar-se escolarizável, passa por uma seleção cultural, do que deve ou não ser ensinado, influenciado por relações de poder entre a escola, as políticas públicas, os sistemas educacionais, as editoras, os pais, entre outros (...)

Após a Transposição Didática externa, ocorre o segundo processo, dentro da sala de aula, quando o professor planeja e contextualiza sua aula. De acordo com Favero et. al (2012, p. 334): “Nela coexistem diferenças entre o tempo didático da aula e o tempo de aprendizagem dos alunos, dos saberes de referência dos alunos, dos professores e daqueles descritos nos livros didáticos, demandando processos de recontextualização e adaptação.”

De acordo com Chevallard (2013), o ensino nunca foi uma atividade fácil e natural:

Seja como for, a principal razão para as dificuldades e vicissitudes do ensino, a fonte de sua incerteza e fragilidade, embora na maioria das vezes esquecido, é quase autoevidente. Corpos de conhecimento, com poucas exceções, não são concebidos para serem ensinados, mas para serem usados. Ensinar um corpo de conhecimento é, portanto, uma tarefa altamente artificial.

O conhecimento a ser ensinado existe geralmente em contextos que não podem ser reproduzidos dentro da escola. E por isso, mudanças profundas ocorrem sempre que o conhecimento adentra o sistema de ensino. Em Chevallard (2013, p. 13):

A legitimidade de qualquer instituição de ensino deriva em parte de sua promessa de representar fielmente o conhecimento que pretende ensinar. Neste sentido, a instituição de ensino deve agir em nome da sociedade. Mas a própria sociedade não funciona como uma única peça. Em quase todos os casos, pelo menos alguns segmentos da sociedade irão definir e proclamar visões sobre o conhecimento a ser ensinado. Essas visões, muitas vezes, estarão em desacordo – simplesmente pela forma como o conhecimento em questão é utilizado, ou mais geralmente, pela forma como as pessoas se relacionam com ele, a qual se difere de um segmento para o outro, ou seja, de uma prática social para a outra. No cumprimento da sua missão, o sistema de ensino é, portanto, obrigado a entrar em acordo com pontos de vista divergentes. E vai fazê-lo através da imposição sobre a sociedade de uma versão comum e autorizada do conhecimento a ser ensinado.

Chevallard considera que as modificações que o conhecimento sofre não são apenas simplificações de conteúdos científicos com o objetivo de facilitar a sua

compreensão por jovens. Trata-se da criação de novos conhecimentos, com significados próprios do ambiente escolar (Amador, 2014; Almouloud, 2011; Brockington e Pietrocola, 2005).

Este novo saber, mais acessível aos alunos, é chamado Saber Escolar. Ele é decorrente de um processo complexo, que leva em conta a disponibilidade de tempo (carga horária), os objetivos do curso, a maturidade dos estudantes, etc. De acordo com Brockington e Pietrocola (2005, p. 391): “As escolhas e adaptações são inevitáveis quando se deve fazer caber três ou quatro séculos de Física em duas ou três aulas semanais ao longo de três anos”.

É no nível da transposição didática interna que o professor intervém. De acordo com Almouloud (2011, p. 197):

O saber a ensinar não se limita às propostas curriculares, seu ensino necessita de sua interpretação. O saber a ensinar é o que o professor acha que deve ensinar a partir da leitura de livros didáticos, do livro do professor, ou a partir de práticas tidas anteriormente. O texto do saber a ensinar não está completamente escrito em lugar algum.

Assim, o professor tem importância significativa no processo, cabendo a ele inclusive questionar conceitos mal elaborados no livro didático. No entanto, a transposição interna não depende exclusivamente dele, já que não é detentor de todas as decisões que dizem respeito às adaptações. Como está imerso em uma comunidade, sofre pressões externas, por exemplo interesses da instituição escolar (Neves e Barros, 2011).

Neves e Barros (2011), em estudo de obras acerca da transposição didática, consideram que, na maioria das vezes, quando o professor tenta contextualizar um saber, ele acaba por embará-lo.

São poucos os professores que se interessam pela epistemologia dos saberes (dentre outros estudos, tais como: os psicológicos, sociológicos, etc.) para de fato realizar inquestionavelmente uma transposição didática interna. Tomando como exemplo o professor de matemática (e nos restringindo a conceitos científicos), acreditamos que poucos procuram conhecer as definições adotadas e avaliadas pela academia em anais e publicações científicas para então adequar o vocabulário ao estágio de compreensão do estudante e tentar assim produzir uma transposição didática eficaz (Neves e Barros 2011, p. 113).

A respeito da criatividade como recurso do professor, na transformação do saber a ensinar em saber ensinado, ainda é importante observar a reflexão de Saccomani (2016, p. 30):

Considera-se altamente criativo o método de construção de conhecimento em detrimento do conhecimento acumulado historicamente. Valoriza-se uma suposta criatividade na construção do conhecimento e, ademais, afirma-se que o objetivo maior é que o aluno pense livremente, criativamente. Ao mesmo tempo em que a criatividade é endeusada, é transformada em uma categoria esvaziada de conteúdo e sem relação alguma com a transmissão de conhecimento, ou melhor, em completa oposição a ela.

Assim, a compreensão do processo da transposição didática é importante para o estudo da criatividade em sala de aula, pois o conhecimento a ser transmitido ao aluno precisa ser consistente acima de tudo.

III. Estudo Empírico

1. Caracterização do Meio

A investigação ocorreu em uma escola particular situada na região sul do Brasil, que atende crianças entre 6 e 10 anos de idade (Primeiro ao Quinto Ano do Ensino Fundamental).

Em um primeiro momento, houve um levantamento de dados com a intenção de reconhecer o ambiente. Esta etapa foi realizada com todos os professores de turma (16 no total).

O restante do trabalho focou nas quatro turmas de Segundo Ano e suas respectivas professoras, devido à dificuldade de intervir e coletar dados de maneira apropriada em um grupo maior.

A divisão das turmas acontece da seguinte forma na escola:

Tabela 2 *Caracterização do Meio*

	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	Total
Alunos	82	64	75	52	26	299
Turmas	4	4	4	2	1	15
Professores Responsáveis	4	4	4	2	2	16

2. Tema

Do ponto de vista pessoal, a escolha deste tema de estudo ocorreu devido a dois critérios, de acordo com Sousa e Baptista (2011): familiaridade e afetividade.

A familiaridade vem da formação inicial da autora, em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda e pós-graduação em Marketing. Nestas áreas de conhecimento, a criatividade faz parte do dia a dia dos estudos e do trabalho. Ela não é uma característica a mais, um diferencial competitivo das pessoas e organizações. Ela é o centro de todo o trabalho e de todos os esforços. Apesar de ter realizado formação e trabalhos iniciais nesse meio, a autora trabalha no setor educacional brasileiro há 18 anos, o que permitiu vivência e conhecimento do dia a dia escolar.

A afetividade vem da forte ligação e inquietação pessoal em relação ao tema, pois percebe-se a dificuldade que os educadores têm de colocar em prática ideias inovadoras para a transposição de conhecimentos para os alunos, visto que acabam apegando-se a práticas já testadas, com resultados mais previsíveis (zona de segurança).

Do ponto de vista social, este trabalho apoia-se na visão antropológica dos teóricos construtivistas, segundo os quais a criança constrói seus conhecimentos com base em estruturas anteriores, mas também através da ação e da interação com outras crianças, com o mundo e com o tempo em que vivem. De fato, como Aranha (2014, p. 275) explica, “(...) o ser humano se faz e se refaz pela interação social e por sua ação sobre o mundo”.

Como a criança muda através das suas relações, a prática didática também precisa estar em constante avaliação e inovação. Para facilitar o processo de transposição do conhecimento, este trabalho acredita que seja útil estudar e desenvolver a flexibilidade de pensamento do professor, de modo que ele possa avaliar e adequar as suas práticas às necessidades de cada aluno em cada tempo. Assim explica Lourenço et al. (2007, p.46):

O auto-questionamento da própria atuação pelo docente é o primeiro passo na direção da mudança de métodos de ensino/aprendizagem, mas não chega por si só para alterar o modo como o conhecimento é transmitido. Procurando acompanhar a evolução tecnológica, são veiculados conhecimentos de ponta ou são utilizadas novas tecnologias na transmissão de conhecimentos aos alunos. No entanto, é o modo de transmissão que está em causa, isto é, uma atuação colocando o aluno no cerne do sistema e não o docente.

Do ponto de vista científico, o projeto busca trazer ideias e conceitos das áreas de Comunicação Social e Gestão Organizacional a práticas de Pedagogia, no que diz respeito a aplicação de técnicas de desenvolvimento de criatividade e gestão em formação de docentes.

Assim, acredita-se que este estudo poderá desenvolver uma ferramenta para que a equipe da escola avalie as práticas didáticas dos professores tanto durante a sua realização quanto em possíveis reaplicações futuras, visando sempre aproximar a escola do aluno e validando a sua importância como instituição.

3. Problemática e objetivos

Algumas práticas comuns nas boas gestões organizacionais também podem e devem ser utilizadas dentro das instituições educacionais. A intenção deste trabalho é promover a criatividade e ressaltar a sua importância como instrumento do professor para a transposição de conhecimentos aos alunos, de forma a facilitar aprendizados significativos.

Para a sua concepção, foram utilizados conceitos provenientes de estudos relacionados à criatividade, principalmente os que dizem respeito a sua abordagem múltipla. De acordo com essas abordagens, a criatividade de um indivíduo pode ser promovida e é influenciada pelo ambiente ao seu redor (Amabile, 2012; Csikszentmihalyi, 2009; Sternberg, 2006).

Também considerou-se o pressuposto de que é mais simples pensar em situações experimentais nas quais a criatividade possa ser minada do que em situações nas quais ela possa ser aprimorada (Amabile, 2012).

Assim, os objetivos deste estudo são:

- Compreender a relação entre a criatividade do professor e a aprendizagem significativa dos alunos.
- Compreender a relação entre o ambiente escolar e a criatividade dos professores.

- Identificar fatores inibidores para o desenvolvimento da criatividade no ambiente escolar.

- Facilitar o surgimento de ideias criativas para o desenvolvimento da prática didática em turmas do Segundo Ano do Ensino Fundamental em uma escola brasileira.

A problemática desta investigação é a relação entre o ambiente escolar, a criatividade do professor e a aprendizagem significativa dos alunos: como os acontecimentos do dia a dia escolar podem minar a criatividade do professor e de que forma isto influencia o aprendizado dos alunos.

4. Pergunta de partida

Quais os fatores inibidores da criatividade do professor no ambiente escolar e de que forma eles influenciam o aprendizado dos alunos?

5. Procedimentos

Após a definição do tema, da pergunta de partida e dos objetivos, passou-se a pensar na estratégia metodológica.

Como um projeto de investigação-ação, procurou-se uma forma de obter resultados nas duas vertentes. De acordo com Sousa e Baptista (2011, p. 65):

Ação – para obter mudança numa comunidade ou organização ou programa;
Investigação – no sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador, do cliente e da comunidade.

Moura (2003, p. 14) também comenta: “Investigação-ação é sinônimo de investigação aplicada ou prática, no sentido de que o investigador se envolve ativamente numa situação e pode usar métodos quantitativos e/ou qualitativos”.

Para isso foi elaborado um plano de ação que precisava ser viável dentro da organização escolar. O primeiro passo foi uma reunião com a direção da instituição, para explicar a intenção do projeto e debatê-lo. Para não prejudicar a organização da

escola e também conseguir maior atenção dos professores, definiu-se que ele teria início durante a semana destinada a planejamento, no início do ano letivo.

Neste primeiro momento, existia a necessidade de reconhecer melhor o ambiente e também esclarecer aos professores e coordenadores os objetivos do trabalho que seria realizado.

O decorrer do projeto deveria ocorrer durante os momentos destinados a planejamento das aulas, já com a escola em pleno funcionamento. A sugestão inicial da coordenação era que esta etapa fosse realizada com os grupos de Segundos ou de Terceiros Anos. O grupo do Segundo Ano foi então selecionado, pois havia melhor compatibilidade entre os seus horários de planejamento e os da mestranda. Este grupo também demonstrou maior interesse e abertura para a realização do trabalho.

Ao final, sentiu-se necessidade de avaliar o trabalho que foi realizado e aprofundar a sua compreensão. Para isso, julgou-se necessário ouvir os professores e alunos do Segundo Ano, implicados direta e indiretamente durante a sua realização.

6. Estratégia Metodológica

Por tratar-se de um estudo dentro das Ciências Sociais e para atingir os objetivos pré-definidos, optou-se por utilizar técnicas de recolha de dados predominantemente qualitativas. Esta forma foi escolhida por ser mais adequada para análise e estudo da subjetividade inerente ao comportamento e à atividade das pessoas no ambiente escolar. De acordo com Sousa e Baptista (2011, p. 56): “A investigação qualitativa centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores”.

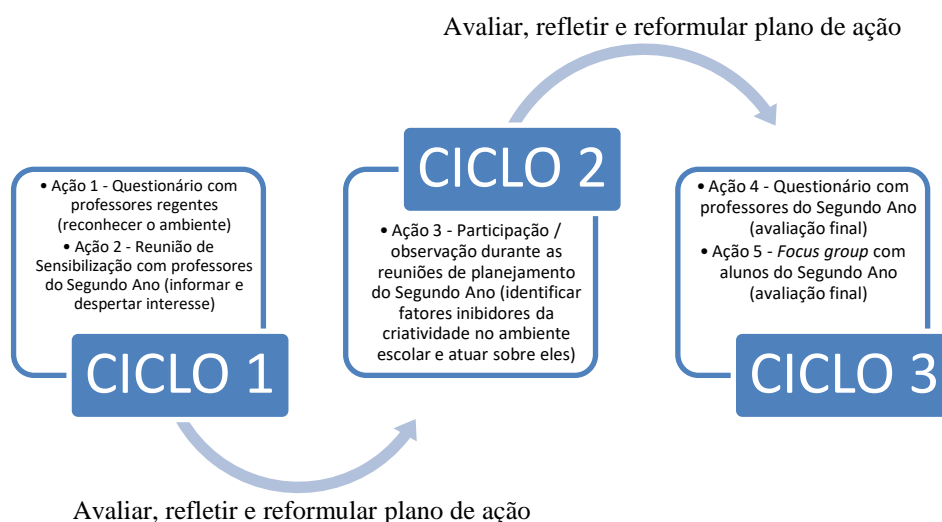
Este trabalho apresenta diversas características que confirmam o seu enquadramento qualitativo, como (Sousa e Baptista, 2011): maior interesse no próprio processo de investigação e não apenas nos resultados, presença importante do investigador na recolha de dados, compreensão dos fenômenos a partir de padrões resultantes da recolha de dados (investigação indutiva), consideração da complexidade da realidade (investigação holística), produção de dados descritivos a partir de observação, entrevistas e questionários.

O projeto então foi pensado e dividido em três ciclos, sendo início (ciclo 1), meio (ciclo 2) e fim (ciclo 3).

O modelo foi elaborado considerando-se as características da investigação-ação. De acordo com Tripp (2005, p. 446):

(...) qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para melhora de sua prática, aprendendo mais no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.

Gráfico 3 *Modelo da Investigação-Ação*



6.1. Ciclo 1

i. Ação 1 – Inquérito por questionário com professores regentes

O objetivo desta ação foi reconhecer melhor o ambiente, levantando dados sobre a instituição, os professores, suas formas de pensar e agir. Definiu-se realizar um inquérito por questionário (Anexo 1, p. 97), contendo questões abertas e fechadas (misto), com 16 professores de turma (Primeiro ao Quinto Ano do Ensino Fundamental). Os professores receberam explicações sobre o trabalho e assinaram Termo de Consentimento Informado (Anexo 7, p.119). O questionário foi elaborado e enviado para validação por peritos. Ele foi entregue aos professores no dia 6 de fevereiro de 2017, durante a semana de trabalho pedagógico. Solicitou-se que devolvessem na Secretaria da escola no prazo máximo de uma semana.

Os questionários dos professores de atividades especiais (Artes, Educação Física, Inglês e Música) foram excluídos da análise pois o tempo de convívio que eles têm com os alunos é menor e a forma com que planejam suas aulas ocorre de maneira diferente, o que gerou uma grande disparidade entre as suas respostas e as dos professores de turma. De acordo com Sousa e Baptista (2011), o plano de investigação em Ciências Sociais precisa ser flexível, levando em conta o sistema dinâmico no qual ele ocorre.

Apesar de a coleta de dados ser qualitativa, o questionário foi escolhido como instrumento ao invés da entrevista por ser mais adequado à dinâmica da escola e ao tempo disponível dos professores.

ii. Ação 2 – Sensibilização

A reunião para sensibilizar os professores a respeito do tema criatividade e do trabalho em si aconteceu no dia 10 de fevereiro de 2017. Ela reuniu as 4 professoras do Segundo Ano, a diretora da escola, a coordenadora e a pesquisadora. Durou aproximadamente 2 horas e 30 minutos e aconteceu durante a semana de planejamento pedagógico. Julgou-se necessária a sua realização, pois acreditou-se que existiria uma resistência natural dos professores em receber uma pessoa extra (no caso, a pesquisadora) durante as suas reuniões de planejamento.

A reunião ocorreu como uma dinâmica de grupo, da seguinte forma:

A mestranda ofereceu em uma caixa 29 frases ou pequenos textos para serem sorteados. Eles tratavam de criatividade e educação e haviam sido selecionados previamente (Anexo 11, p. 123). Em roda, a primeira participante sorteava um papel, lia em voz alta e depois escolhia uma colega para comentá-lo. A pessoa escolhida para comentar sorteava o papel seguinte, escolhia nova colega para comentar e assim por diante.

Ao término, a mestranda explicou sobre a continuidade do trabalho, mais especificamente sobre a sua participação nas reuniões de planejamento.

6.2. Ciclo 2

O objetivo deste ciclo era intervir diretamente no planejamento de atividades das turmas de Segundo Ano, promovendo a criatividade e coletando dados a respeito de fatores inibidores que podem miná-la no dia a dia da escola.

i. Ação 3 – Participação / Observação nas Reuniões de Planejamento do Segundo Ano

Para atingir o objetivo desta etapa do trabalho, decidiu-se participar diretamente do dia a dia escolar, durante as reuniões de planejamento do Segundo Ano. De acordo com Sousa e Baptista (2011, p. 89):

A observação participante é uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador de pretende compreender, num dado meio social, um fenômeno que lhe é exterior e que lhe vai permitir integrar-se nas atividades/vivências das pessoas que nele vivem, realizando desta forma o trabalho de campo.

Foram 10 reuniões no total, das quais participavam as quatro professoras do Segundo Ano, a mestranda, em alguns casos a coordenadora e a diretora da escola. As reuniões aconteceram às quartas-feiras, entre os dias 22 de fevereiro e 3 de maio de 2017. Tiveram duração de 40 minutos cada.

Durante as reuniões, a mestranda fazia anotações e ao final preenchia a grelha de observação do dia (Anexo 10, p.122).

6.3. Ciclo 3

O objetivo desta etapa era avaliar o trabalho realizado, com a intenção de planejar futuras intervenções ou pesquisas. Para isso, definiu-se ouvir os professores e alunos do Segundo Ano da seguinte forma:

i. Ação 4 – Inquérito por Questionário com Professores do Segundo Ano

Este segundo questionário tinha uma questão aberta e foi direcionado aos quatro professores do Segundo Ano (Anexo 12, p. 126). Previamente, foi enviado para validação por peritos e então entregue aos professores no dia 10 de maio de 2017. Solicitou-se que fosse devolvido na Secretaria da escola no prazo de uma semana.

Apesar de a coleta de dados ser qualitativa, o questionário foi escolhido como instrumento ao invés da entrevista por ser mais adequado à dinâmica da escola e ao tempo disponível dos professores.

ii. Ação 5 – *Focus Group* com Alunos do Segundo Ano

Julgou-se importante ouvir as crianças neste trabalho, pois as suas opiniões, experiências e perspectivas poderiam trazer dados valiosos para o estudo. Gallacher e Gallagher (*cit. in* Fernandes e Tomás 2011, p. 3) defendem que:

(...) são significativos os argumentos políticos e éticos que sustentam o direito das crianças participarem na investigação, relacionando-se com argumentos acerca de vantagens epistemológicas, como por exemplo o fato de desta forma se produzir conhecimento mais significativo; de ser possível aceder e valorizar saberes anteriormente negligenciados, permitindo uma compreensão melhor dos fenômenos sociais complexos; e, ainda, de produzir conhecimento mais autêntico acerca das realidades subjetivas das crianças.

Para a coleta de dados, definiu-se utilizar a técnica qualitativa de *focus group*. De acordo com Kind (2004, p. 126):

Tomemos, então, o grupo focal como um procedimento de coleta de dados no qual o pesquisador tem a possibilidade de ouvir vários sujeitos ao mesmo tempo, além de observar as interações características do processo grupal. Tem como objetivos obter uma variedade de informações, sentimentos, experiências, representações de pequenos grupos acerca de um tema determinado.

O uso desta técnica também se justifica por apresentar características como (Kind 2004, p. 127):

- A interação pode fomentar respostas mais interessantes ou novas e ideias originais.
- A pressão de participantes homogêneos facilita suas reflexões, ao mesmo tempo que incita opiniões contrárias.
- O tema não é tão delicado a ponto de dificultar as respostas.
- O tema tem a possibilidade de ser discutido por todos os participantes.

Foram realizados dois *focus group* com alunos do Segundo Ano, nos dias 31 de maio e 2 de junho de 2017. Foram enviados aos pais de 16 alunos (4 de cada turma) os pedidos de colaboração elaborados pela mestrandia (Anexo 9, p.121), juntamente com a Declaração de Consentimento Informado para ser assinada e devolvida na escola (Anexo 8, p.120). Os alunos foram selecionados aleatoriamente. Destes, 11 retornaram a Declaração de Consentimento Informado devidamente assinada e participaram da pesquisa.

Os encontros tiveram duração de aproximadamente 20 minutos e foram gravados para posterior transcrição de informações. Do primeiro encontro participaram a mestrandia, a diretora da escola e 5 alunos. Do segundo encontro participaram a

mestranda, a diretora da escola e 6 alunos. A duração dos encontros, bem como a quantidade de participantes são menores que os indicados na literatura a respeito de grupos focais (Kind, 2004; Gomes, 2005; Ressel et al., 2008). Esta decisão foi tomada levando em conta a idade dos participantes (entre 6 e 7 anos), bem como o tempo disponibilizado pela escola. De qualquer forma, julgou-se válido realizá-los porque os dados serão analisados em conjunto com outros recolhidos através das técnicas já citadas.

No início de cada encontro, a mestranda se apresentou, explicou o motivo da reunião e respondeu às perguntas que surgiram. Julgou-se importante a participação de algum adulto conhecido durante os encontros, no caso a diretora da escola, para que as crianças pudessem sentir-se confortáveis e seguras. De acordo com Fernandes e Tomás (2011, p. 6):

(...) assistimos à defesa da criança com ator social também nos processos de pesquisa que lhes dizem respeito e, portanto, como um sujeito portador de direitos, o que implica necessariamente, por um lado, o reconhecimento da sua capacidade de influenciar o processo investigativo e, por outro, a exigência de desenvolver relações de investigação que acautelem princípios éticos e metodológicos que promovam e garantam seus direitos.

A diretora também cumpriu papel de observadora, viabilizando discussão com a mestranda (moderadora) após o término do grupo. De acordo com Kind (2004, p. 130): “O observador é fundamental para validar a investigação que utiliza grupo focal. Um dos papéis mais importantes do observador é analisar a rede de interações presentes durante o processo grupal”.

Para esta etapa da pesquisa foi elaborado um guião com 6 perguntas, previamente enviado para validação por peritos (Anexo 13, p.127). O objetivo era que o guião pudesse ser usado como um roteiro, evitando que a conversa fugisse muito ao tema. De acordo com Kind (2004, p. 131):

O temário é, na verdade, uma orientação, um auxílio para a memorização de questões importantes a ser tratadas. Deverá ser flexível o suficiente para que a discussão transcorra de forma espontânea e ainda assegurar que novas questões possam ser introduzidas.

IV. Apresentação dos Resultados

1. Ciclo 1 – Ação 1 – Questionários Semiestruturados com Professores Regentes

1.1. Temas em análise

Após o recebimento dos questionários, iniciou-se a análise do seu conteúdo. As questões foram divididas em seis temas, de acordo com o objetivo que pretendiam atingir (Anexo 1, p.97): caracterização do professor, motivação extrínseca e intrínseca, ambiente, criatividade, transposição didática e fatores inibidores.

1.2. Seleção das unidades de análise

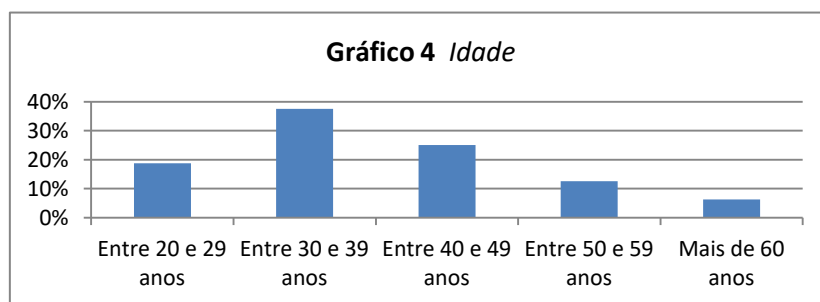
Em seguida cada uma das respostas às perguntas abertas foi transcrita e dividida em diversas unidades de análise. A escolha dessas unidades foi feita levando em conta as palavras ou trechos assinalados em colorido (Anexo 2, p.98).

1.3. Resultados

Com os temas e unidades de análise definidos, foram montadas tabelas para facilitar a visualização dos resultados (Anexo 3, p.107).

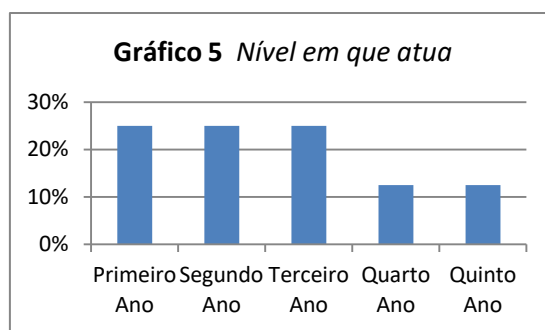
Questão 1: Qual a sua idade?

Verificou-se que a maioria dos professores está na faixa entre 30 e 39 anos (37,5%), seguidos pelos professores com idade entre 40 e 49 anos (25%), professores entre 20 e 29 anos (18,7%), professores entre 50 e 59 anos (12,5%) e professores com mais de 60 anos (6,25%).



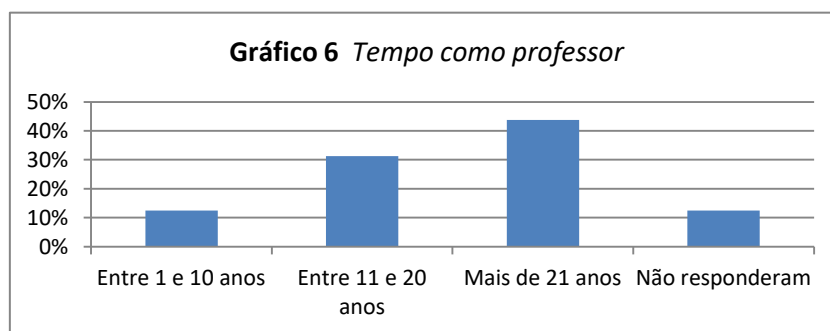
Questão 2: Qual o nível em que atua como professor?

Verificou-se que os professores desta unidade escolar encontram-se divididos entre Primeiro Ano (25%), Segundo Ano (25%), Terceiro Ano (25%), Quarto Ano (12,5%) e Quinto Ano (12,5%).



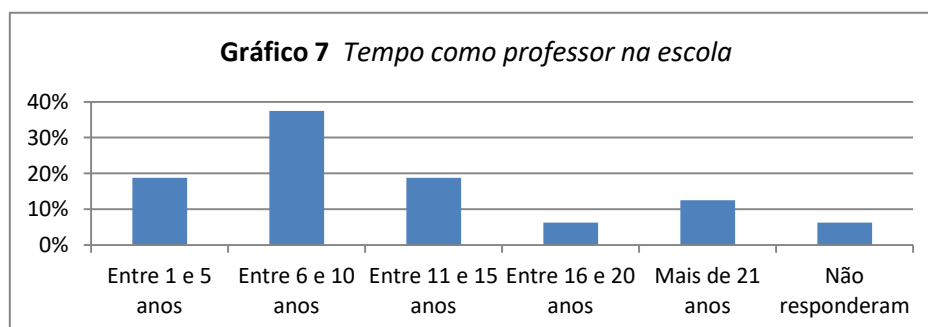
Questão 3: Há quanto tempo trabalha como professor(a)?

Verificou-se que a maioria dos professores trabalha há mais de 21 anos na profissão (43,75%), seguidos por professores que trabalham na profissão entre 11 e 20 anos (31,25%), professores que trabalham entre 1 e 10 anos (12,5%). Dois professores não responderam a esta questão (12,5%).



Questão 4: Há quanto tempo trabalha como professor na instituição deste estudo?

Verificou-se que a maioria dos professores trabalha na instituição estudada entre 6 e 10 anos (37,5%), seguidos igualmente por professores que trabalham entre 1 e 5 anos (18,75%) e professores que trabalham entre 11 e 15 anos (18,75%). Professores que trabalham há mais de 21 anos na escola representam 12,5% do total e professores que trabalham entre 16 e 20 anos representam 6,25%. Um professor não respondeu a esta questão (6,25%).



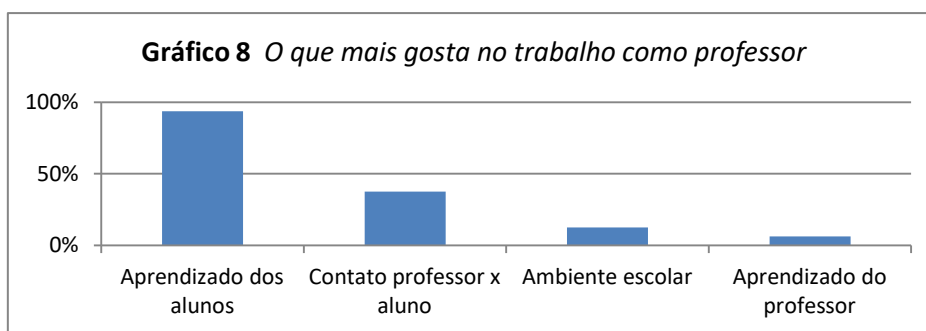
Questão 5: O que você mais gosta no seu trabalho como professor?

Nesta questão, 93,75% dos professores citaram fatores relacionados ao aprendizado dos alunos, em respostas como: “(...) *ver o progresso dos alunos no final do ano como resultado dos ensinamentos*”, “(...) *saber que sou agente transformador na vida de pequenos, capaz de influenciar e edificar*”, “(...) *gosto muito quando as crianças evoluem*” (cit. in Relato do Questionário com Professores Regentes, Anexo 2, p. 98).

Em seguida aparecem fatores relacionados ao contato professor x aluno (37,5%): “(...) *ter a alegria das crianças e poder criar junto com elas*”, “(...) *a relação professor / aluno que gera confiança e cumplicidade*” (cit. in Relato do Questionário com Professores Regentes, Anexo 2, p. 98).

Fatores relacionados ao ambiente escolar foram citados por 12,5% dos professores: “(...) *gosto do convívio com pessoas*”, “(...) *gosto do ambiente escolar*” (cit. in Relato do Questionário com Professores Regentes, Anexo 2, p. 99).

Um professor (6,25%) citou o próprio aprendizado: “(...) *aprender constantemente*” (cit. in Relato do Questionário com Professores Regentes, Anexo 2, p. 99).



Questão 6: E o que você menos gosta?

Nesta questão 50% dos professores citaram fatores relacionados ao relacionamento família x escola: “(...) *pouco comprometimento de alguns pais*”, “(...) *imposição e interferência dos pais e a influência que exercem dentro de sala*”, “(...) *falta de comprometimento dos pais com relação ao apoio nas atividades propostas para casa*” (cit. in Relato do Questionário com Professores Regentes, Anexo 2, p. 99).

A desvalorização profissional foi citada por 37,5%: “(...) *desvalorização profissional*”, “(...) *quando as pessoas não acreditam no seu trabalho*”, “(...) *o salário dos profissionais também faz com que muitos desanimem*” (cit. in Relato do Questionário com Professores Regentes, Anexo 2, p. 99).

Fatores relacionados ao currículo foram citados por 12,5%: “*Quando tenho que transmitir um conhecimento por cumprir um conteúdo, sabendo que não é relevante para o aluno*” (cit. in Relato do Questionário com Professores Regentes, Anexo 2, p. 99).

Fatores relacionados à indisciplina dos alunos foram citados por 12,5%: “*Falta de disciplina dos alunos, desrespeito com as ordens (combinados) da sala*” (cit. in Relato do Questionário com Professores Regentes, Anexo 2, p. 99).

Fatores citados por apenas um professor são: horário (6,25%), frustrações (6,25%) e relacionamento entre colegas (6,25%): “*Horário de trabalho*”, “*Lidar com as frustrações do dia a dia*”, “(...) *constante mudança de opinião da coordenação*” (cit. in Relato do Questionário com Professores Regentes, Anexo 2, p. 99).



Questão 7: Como seria uma aula ideal?

Neste item a maioria dos professores citou aspectos relacionados a recursos físicos (43,75%): “(...) aulas com materiais, jogos, mídia”, “(...) com recursos motivadores”, “(...) com recursos audiovisuais, salas mais amplas” (cit. in Relato do Questionário com Professores Regentes, Anexo 2, p. 100).

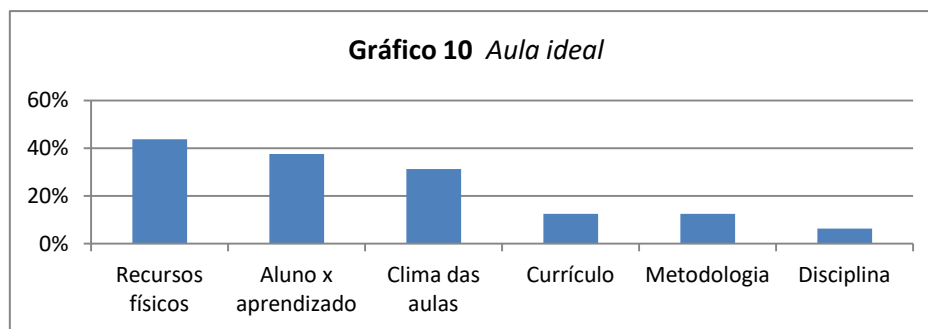
Aspectos relacionados ao aluno x aprendizado foram citados por 37,5% dos professores: “A aula ideal é a que atinge o aprendizado de todos os alunos da classe”, “(...) o conteúdo seja transmitido e absorvido pelos alunos, com participação e entendimento” (cit. in Relato do Questionário com Professores Regentes, Anexo 2, p. 100).

Aspectos relacionados ao clima das aulas foram citados por 31,25%: “(...) uma sala de aula onde todos participam dando opiniões”, “(...) seria uma aula dinâmica e lúdica, onde as crianças consigam aprender se divertindo” (cit. in Relato do Questionário com Professores Regentes, Anexo 2, p. 100).

Aspectos relacionados ao currículo foram citados por 12,5%: “(...) conteúdos de interesse de cada faixa etária, menos conteúdos e mais prática” (cit. in Relato do Questionário com Professores Regentes, Anexo 2, p. 100).

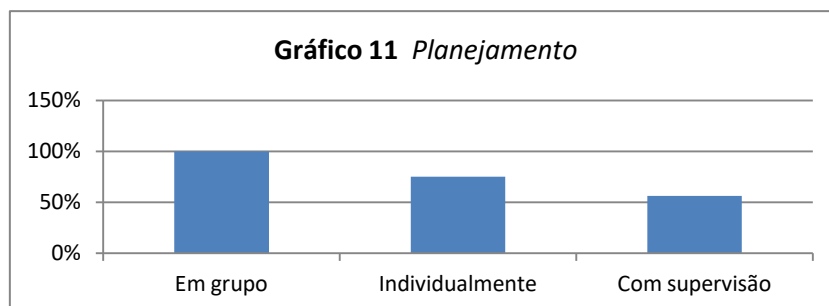
Aspectos relacionados à metodologia também por 12,5%: “(...) planejada, organizada em uma sequência didática dos conteúdos” (cit. in Relato do Questionário com Professores Regentes, Anexo 2, p. 101).

Um professor (6,25%) citou aspecto relacionado à disciplina: “(...) mais respeito ao professor por parte dos alunos” (cit. in Relato do Questionário com Professores Regentes, Anexo 2, p. 101).



Questão 8: Como você planeja suas aulas (individualmente, em grupo, com supervisão, sem supervisão, etc.)?

Esta questão constatou que 100% dos professores realizam o planejamento em grupo, 75% relataram que também realizam individualmente e 56,25% o fazem com supervisão.



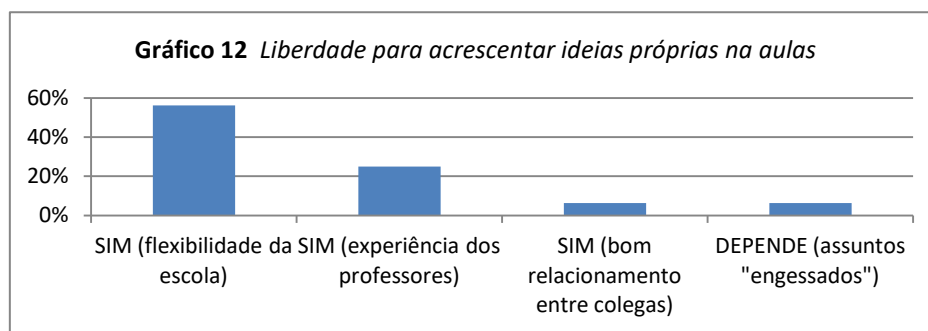
Questão 9: Você tem liberdade para acrescentar ideias próprias em suas aulas? Por quê?

A grande maioria dos professores (87,5%) considerou que tem liberdade para acrescentar ideias próprias nas aulas. Entre eles, a maioria (56,25%) acredita que isso ocorre porque há flexibilidade da escola: “(...) a escola nos dá liberdade de expressão”, “(...) tenho liberdade para adequar as aulas de acordo com a necessidade da turma”, “(...) a escola aceita o novo e apoia as mudanças” (cit. in Relato do Questionário com Professores Regentes, Anexo 2, p. 103).

Quatro professores (25%) acreditam que isso ocorre em decorrência da experiência dos professores: “(...) criatividade e experiência não nos faltam”, “(...) quando acho que é preciso algo mais” (cit. in Relato do Questionário com Professores Regentes, Anexo 2, p. 103).

Um professor (6,25%) acredita que isso ocorre porque existe bom relacionamento entre os colegas: “(...) minhas colegas são tranquilas”. Um professor (6,25%) respondeu que depende, pois considera que alguns assuntos são “(...) engessados” (cit. in Relato do Questionário com Professores Regentes, Anexo 2, p. 103).

Um professor (6,25%) não respondeu.



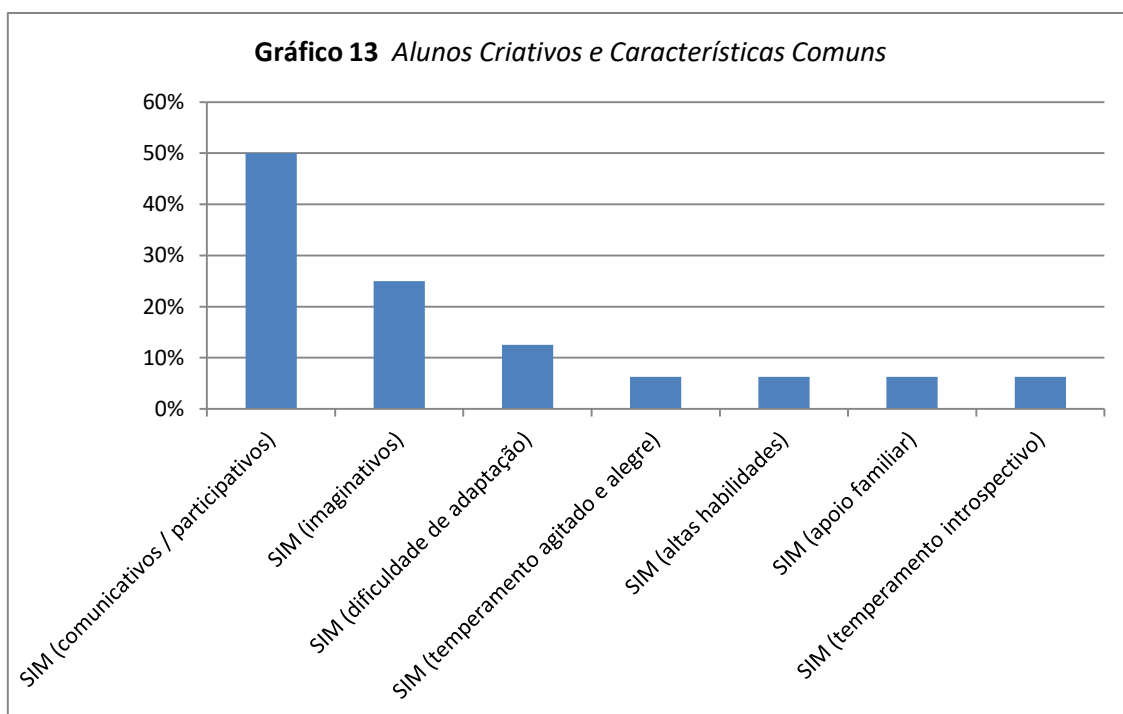
Questão 10: Você já teve alunos altamente criativos? Quais são as características comuns a esses alunos?

A grande maioria dos professores considera que já teve alunos altamente criativos (87,5%), um professor respondeu que nunca teve alunos altamente criativos (6,25%) e dois professores não responderam (13%). Dentre os professores que já tiveram alunos altamente criativos, a maioria (50%) citou como característica desses alunos o fato de serem comunicativos / participativos: “(...) *perguntam mais*”, “(...) *participam com ideias e sugestões*”, “(...) *participativos, comunicativos e expressivos*”, “(...) *são os mais participativos, curtem a disciplina colaborando muito com ideias*” (cit. in Relato do Questionário com Professores Regentes, Anexo 2, p. 103).

Quatro professores (25%) citaram que são imaginativos: “(...) *usam muito a imaginação*”, “(...) *gostam de imaginar situações*” (cit. in Relato do Questionário com Professores Regentes, Anexo 2, p. 104).

Dois professores (12,5%) citaram dificuldade de adaptação ao sistema: “(...) *rejeitam o esquema tradicional (típico) das aulas*”, “(...) *questionam determinadas regras ou rotinas*” (cit. in Relato do Questionário com Professores Regentes, Anexo 2, p. 104).

Também foram citados: temperamento agitado e alegre (6,25%), altas habilidades (6,25%), apoio familiar (6,25%), temperamento introspectivo (6,25%): “(...) *temperamento agitado e alegre*”, “(...) *se destacam em desenhos, pintura*”, “(...) *pais que incentivam*”, “(...) *mais introspectivos*” (cit. in Relato do Questionário com Professores Regentes, Anexo 2, p. 104).



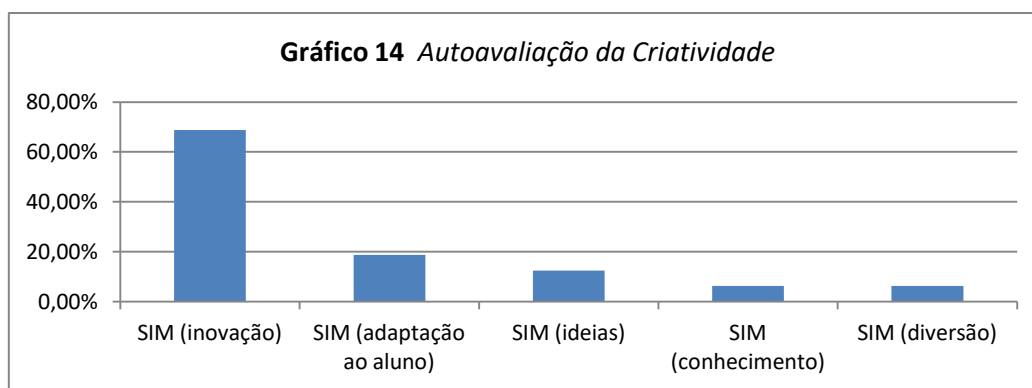
Questão 11: Você se considera uma pessoa criativa? Por quê?

A esta questão, 15 professores (93,75%) responderam que sim e um professor não respondeu (6,25%). Sobre os motivos, 68,75% citaram aspectos relacionados à inovação: “(...) gosto de trazer novidades”, “(...) gosto de inventar algo novo”, “(...) sempre estou tentando inovar” (cit. in Relato do Questionário com Professores Regentes, Anexo 2, p. 104).

Três professores (18,75%) citaram adaptação ao aluno: “(...) adapto a forma de ensinar conforme as necessidades dos alunos”, “(...) relacionar conteúdos com a rotina do estudante” (cit. in Relato do Questionário com Professores Regentes, Anexo 2, p. 105).

Dois professores (12,5%) citaram aspectos relacionados à geração de ideias: “(...) tenho várias ideias” (cit. in Relato do Questionário com Professores Regentes, Anexo 2, p. 105).

Um professor (6,25%) citou aspecto relacionado ao conhecimento e um (6,25%) à diversão: “(...) buscar sempre saber mais sobre o assunto”, “(...) fazer com que a aula seja atrativa e divertida” (cit. in Relato do Questionário com Professores Regentes, Anexo 2, p. 105).



Questão 12: Você considera que usa todo o seu potencial criativo dentro da escola? Por quê?

Três professores responderam que sim (18,75%), dois fizeram uma autoavaliação positiva, relacionada ao jeito de ser (12,5%): *“Procuro sempre dar o melhor”*. Um (6,25%) citou que sempre aproveita os recursos oferecidos: *“Gosto de usar o espaço físico da escola e explorar tudo o que é oferecido pela escola”* (cit. in Relato do Questionário com Professores Regentes, Anexo 2, p. 105).

Dez professores responderam que não (62,5%). Dentre eles, 25% citaram aspectos relacionados a falta de tempo: *“Talvez a criatividade tenha sido um pouco podada pelo tempo que tenho para passar o conteúdo”* (cit. in Relato do Questionário com Professores Regentes, Anexo 2, p. 105).

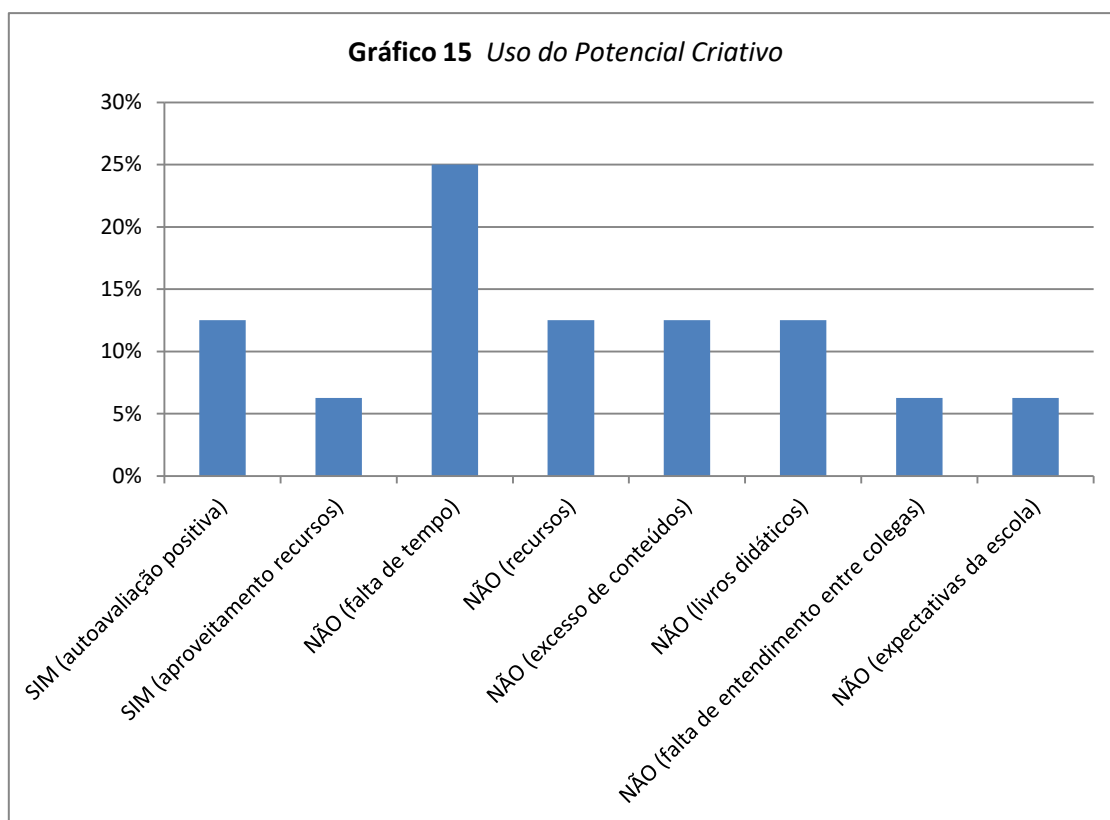
Dois professores (12,5%) citaram aspectos relacionados a recursos: *“Porque existem várias coisas que poderiam ser feitas e materiais que poderiam ser usados e que não usamos com muita frequência”* (cit. in Relato do Questionário com Professores Regentes, Anexo 2, p. 105).

Dois professores (12,5%) citaram excesso de conteúdos: *“(…) quantidade de conteúdos curriculares atrapalha”* (cit. in Relato do Questionário com Professores Regentes, Anexo 2, p. 105).

Dois professores (12,5%) citaram os livros didáticos: *“O uso dos livros didáticos engessa muito o potencial do professor”* (cit. in Relato do Questionário com Professores Regentes, Anexo 2, p. 105).

Um professor (6,25%) citou falta de entendimento entre colegas e um professor (6,25%) citou expectativas da escola: “(...) *nem sempre as outras professoras concordam*”, “(...) *temos que fazer de acordo com as normas da escola*” (cit. in Relato do Questionário com Professores Regentes, Anexo 2, p. 105).

Três professores não responderam (18,75%).



Questão 13: Quanto do que foi ensinado no ano passado, você acredita que o aluno mediano aprendeu (em uma escala de 0 a 100%)? Por quê?

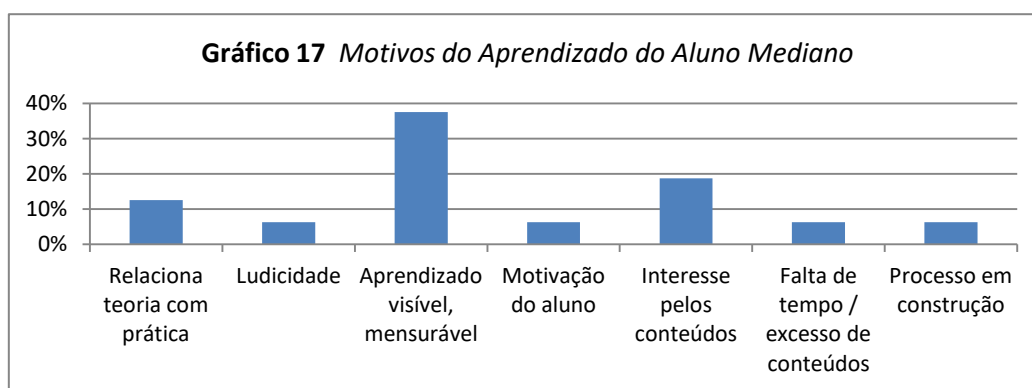
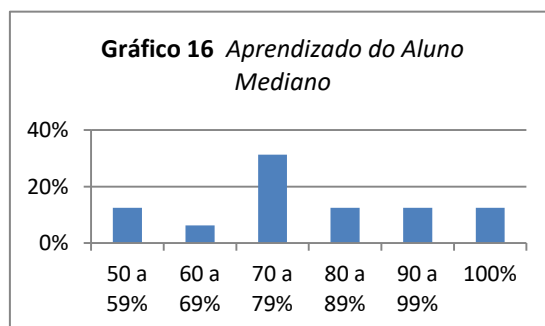
A maioria dos professores (31,25%) acredita que o aluno mediano aprendeu entre 70 e 79% do que foi ensinado, 12,5% acredita que aprendeu entre 50 e 59%, 12,5% acredita que aprendeu entre 80 e 89%, 12,5% acredita que aprendeu entre 90 e 99%, 12,5% acredita que aprendeu 100% do que foi ensinado, 6,25% acredita que aprendeu entre 60 e 69% do que foi ensinado.

Sobre as razões, 37,5% relataram aspectos relacionados ao fato de o aprendizado ser visível, mensurável: “(...) *atingiram o nível de aprendizagem esperado para a série*”, “(...) *usando como critério a média que todo aluno deve chegar*” (cit. in Relato do Questionário com Professores Regentes, Anexo 2, p. 106).

Três professores (18,75%) relataram interesse pelos conteúdos: “(...) os assuntos que eles têm mais interesse foram absorvidos” (cit. in Relato do Questionário com Professores Regentes, Anexo 2, p. 106).

Dois professores (12,5%) citaram o relacionamento entre teoria e prática: “(...) trago situações do dia a dia para sala” (cit. in Relato do Questionário com Professores Regentes, Anexo 2, p. 106).

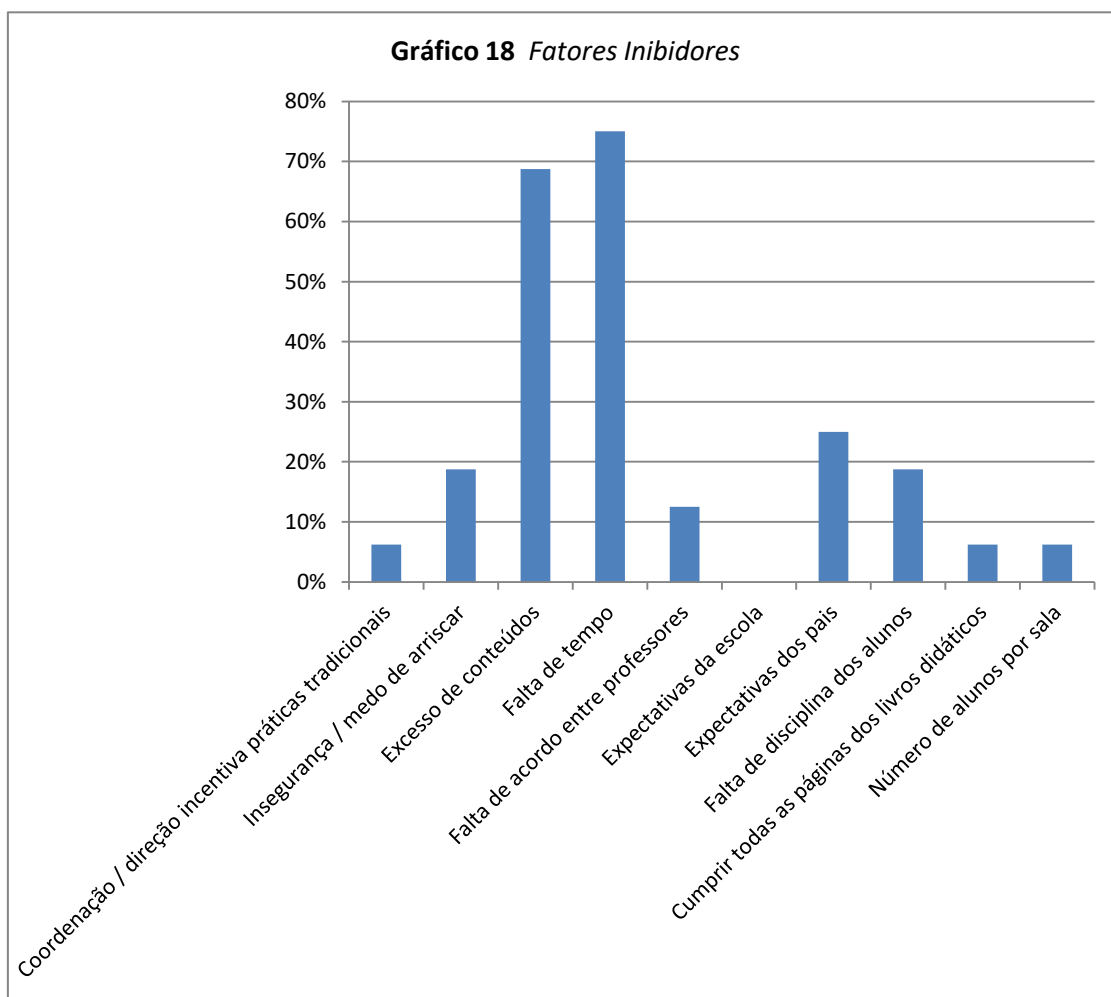
Ludicidade, motivação do aluno, falta de tempo / excesso de conteúdos, processo em construção foram citados por um professor (6,25% cada): “(...) trabalho muito com o lúdico, jogos”, “Eles chegam ao Primeiro Ano com muita vontade de ler e escrever”, “(...) volume de conteúdo em pouco tempo”, “(...) alguns conteúdos eles apenas assimilaram e ainda não acomodaram” (cit. in Relato do Questionário com Professores Regentes, Anexo 2, p. 106).



Questão 14: Quais fatores inibidores existem dentro da escola, que prejudicam / atrapalham o desenvolvimento de práticas criativas para a transmissão de conhecimento aos alunos?

Esta pergunta era fechada, com possibilidade de sugestão no final. Os fatores inibidores citados foram: falta de tempo (75%), excesso de conteúdos (68,75%),

expectativas dos pais (25%), indisciplina dos alunos (18,75%), insegurança / medo de ariscar (18,75%), falta de acordo entre professores (12,5%), coordenação incentiva práticas tradicionais (6,25%), cumprir todas as páginas dos livros didáticos (6,25%), número de alunos por sala (6,25%). O fator expectativa da escola não foi citado por nenhum professor. Os resultados ultrapassam 100% pois era possível citar mais de um fator.



1.4. Análise Interpretativa e Discussão dos Resultados da Aplicação de Questionários Semiestruturados com Professores Regentes

Esta etapa do trabalho procurou contribuir para os três primeiros objetivos abaixo citados, cruzando ou articulando resultados do apuramento de respostas dadas pela mesma pessoa a várias questões e contrastando tais resultados com a visão de outros autores.

- Compreender a relação entre a criatividade do professor e a aprendizagem significativa dos alunos.
- Compreender a relação entre o ambiente escolar e a criatividade dos professores.
- Identificar fatores inibidores para o desenvolvimento da criatividade no ambiente escolar.
- Facilitar o surgimento de ideias criativas para o desenvolvimento da prática didática em turmas do Segundo Ano do Ensino Fundamental em uma escola brasileira.

i. Motivação

A questão 5 aponta que o aprendizado dos alunos é fator considerado de maior importância por quase todos os professores. Sentir que o seu trabalho tem efeito na vida dos alunos, acompanhar o seu progresso, o seu aprendizado e crescimento é o fator motivador mais importante. Esta constatação afina-se com o trabalho de Amabile e Kramer (2013), no qual enfatizam a importância do progresso como fator motivador no ambiente de trabalho. As pessoas sentem-se bem quando fazem progresso ou alcançam metas pessoalmente significativas. Isso motiva-as a cuidar da tarefa seguinte e avançar, o que é chamado pelos autores de princípio do progresso.

Este é o tipo de motivação intrínseca, sugerida como elemento essencial à criatividade. É o amor pelo trabalho em si, é realizá-lo porque é interessante, prazeroso, satisfatório, fascinante ou desafiador (Amabile, 2012).

O relato da professora 10 exemplifica esse princípio. Sobre o que mais gosta no trabalho: *“Ver o desenvolvimento das crianças, o progresso de aprendizagem, a aquisição de conhecimento e autonomia de cada um, a possibilidade de formar cidadãos mais críticos e que lutem por uma sociedade melhor e mais justa”*. (cit. in Relato do Questionário com Professores Regentes, Anexo 2, p. 98).

Na questão 7, sobre como seria uma aula ideal, os docentes confirmam a importância do aprendizado dos alunos. Conforme a professora 4: *“A aula ideal é a que atinge o aprendizado de todos os alunos da classe”*. (cit. in Relato do Questionário com Professores Regentes, Anexo 2, p. 100).

O contato com os alunos é o segundo fator mais citado. Neste caso é interessante salientar que os docentes que participaram desta pesquisa são responsáveis por turmas de Primeiro ao Quinto Ano, que atendem crianças entre 5 e 10 anos. A concentração maior das citações relacionadas ao contato está nos anos iniciais (professoras 2 a 9), fase em que as crianças são também mais dependentes dos professores. Palavras como alegria, carinho, confiança foram usadas nos relatos.

Entre os fatores que menos gostam no trabalho, os professores citam principalmente o relacionamento família x escola e a desvalorização profissional. Em alguns casos, estes dois itens estão articulados, pois a desvalorização nem sempre está relacionada a aspectos financeiros. A professora 9 comenta “(...) *quando as pessoas não acreditam no seu trabalho e a interferência negativa dos pais*”. (cit. in Relato do Questionário com Professores Regentes, Anexo 2, p. 99).

É interessante observar que este estudo foi realizado em uma escola particular brasileira e neste caso parece existir uma relação cliente-consumidor (família) x empresa (escola), que é vista como prejudicial pelos docentes. Assim espera-se o comprometimento das famílias com a escola: “(...) *falta de colaboração dos pais nas tarefas de casa*”; “(...) *pouco comprometimento de alguns pais*” (cit. in Relato do Questionário com Professores Regentes, Anexo 2, p. 99), mas não deseja-se interferência nas decisões acadêmicas ou naquilo que a escola e os professores acreditam ser correto: “(...) *interferência negativa dos pais*”, “(...) *imposição e interferência dos pais e a influência que exercem dentro de sala*” (cit. in Relato do Questionário com Professores Regentes, Anexo 2, p. 99).

Todos os professores do Terceiro Ano mencionaram como problema o relacionamento família x escola, o que pode indicar alguma dificuldade da coordenação ou algum problema recente que tenha ocorrido.

Todos os professores que citaram a desvalorização profissional como problema trabalham há mais de 11 anos como docentes, o que pode significar falta de perspectiva de evolução na carreira. A desvalorização profissional parece estar mais relacionada ao tempo de trabalho como docente do que com a idade do professor em si.

Alencar et al. (2015) também constataram que a falta de entusiasmo pela prática docente é fator inibidor da criatividade no Ensino Fundamental, isso de acordo com a

visão de gestores educacionais.

Sobre a aula ideal apontada na questão 7, vários professores citaram aspectos relacionados a recursos físicos, como audiovisuais e jogos. De acordo com Amabile (2012, p. 231), os recursos são elementos facilitadores da criatividade no ambiente de trabalho: “(...) acesso aos recursos necessários, incluindo facilidades, equipamentos, informações, fundos e pessoal.” Neste caso, seria importante observar se os recursos não estão disponíveis ou se não são usados por falta de tempo, por falta de treinamento ou acomodação.

ii. Ambiente

Através da análise das respostas às questões 8 e 9, percebe-se que o planejamento é realizado em grupo e individualmente, na maior parte das vezes com supervisão. Apesar das decisões serem tomadas em conjunto, os docentes relataram liberdade para acrescentar ideias próprias nas aulas, o que indica um bom clima organizacional para o desenvolvimento da criatividade. De acordo com Amabile (2012, p. 178), “pessoas que sentem-se controladas nas suas atividades são menos criativas que as que têm mais autonomia”. A autonomia e o clima propício para o desenvolvimento da criatividade no caso deste estudo é citada por 9 professores, em expressões como: “*Nesta escola a equipe pedagógica orienta seus docentes a inovarem em sua prática*”, “*(...) tenho liberdade para adequar as aulas de acordo com a necessidade da turma*”, “*(...) a escola aceita o novo e apoia mudanças*” (cit. in Relato do Questionário com Professores Regentes, Anexo 2, p. 103).

A liderança é citada como fator relevante para o desenvolvimento da criatividade por Bruno-Faria (1997, cit. in Gomes et al. 2016). Neste caso, no entanto, a liderança parece não ser fator capaz de minar a criatividade, pois não foi citada como elemento que restringe a liberdade para acrescentar ideias próprias nas aulas (questão 9) e nem como impedimento para que os professores possam usar todo o potencial criativo na escola (questão 12). Na questão 12, um docente mencionou que “*(...) às vezes temos que fazer de acordo com as normas da escola*” (cit. in Relato do Questionário com Professores Regentes, Anexo 2, p. 105). Isso pode estar relacionado com algum acontecimento específico ou com algum líder em especial, de qualquer forma, não parece ser um problema predominante para a maioria dos docentes.

De acordo com Amabile (2012), além do baixo nível de interferência de superiores, a alta estabilidade de funcionários também propicia o desenvolvimento do potencial criativo. Analisando as respostas das questões 3 e 4, percebe-se que a rotatividade também não deve ser fator inibidor da criatividade no caso deste estudo. Primeiramente é importante observar que a escola abriu turmas de Ensino Fundamental há dez anos. A maior parte dos professores (37,5%) está na escola entre 6 e 10 anos. Há uma parte que trabalha há mais de dez anos na escola (43,75%), estes migraram de outros níveis para o Ensino Fundamental. Cinco professores têm o tempo de trabalho docente igual ao tempo de trabalho na instituição. Isso significa que esta é a única instituição na qual trabalharam.

A importância da influência de fatores ambientais na criatividade também é considerada nos trabalhos de Alencar e Fleith (2005) e Alencar e Fleith (2010), quando procuram construir e validar uma escala sobre o clima para criatividade em sala de aula.

iii. Criatividade

Através das questões 10, 11 e 12 pretendeu-se perceber o que os professores entendem por criatividade, como veem a criatividade em suas vidas e no trabalho. Aqui é importante salientar o longo caminho que percorreu o próprio conceito de criatividade, conforme transcrito na revisão da literatura. Assim, é natural que a criatividade não seja algo tão claro na mente das pessoas.

Além disso, é importante ressaltar a falta de capacitação para professores sobre o tema (Oliveira 2007, *cit. in* Silva e Nakano 2012; Mendonça, 2012; Oliveira e Alencar, 2014).

Na questão 10, que tratava da personalidade de alunos criativos, os professores citaram uma série de características, o que era de se esperar, já que esta é uma percepção totalmente subjetiva. De todo modo surpreende a associação que foi feita entre a criatividade e uma personalidade extrovertida. A maioria (50%) citou como característica comum aos alunos criativos o fato de serem comunicativos e participativos durante as aulas. De acordo com os relatos: *“Geralmente são os mais participativos, curtem a disciplina colaborando muito com ideias durante as atividades ou trabalhos propostos”*; *“(...) são comunicativos e gostam de expor suas ideias”*. (*cit. in* Relato do Questionário com Professores Regentes, Anexo 2, p. 103).

A imaginação também foi lembrada por quatro docentes e a dificuldade de adaptação ao sistema por dois.

Oliveira e Alencar (2014) também identificaram características comportamentais como as mais citadas por professores para caracterizar uma pessoa criativa: pessoas abertas, audaciosas, corajosas, inconformadas, curiosas, sem preconceitos, observadoras e empáticas.

Na questão 11, é interessante notar que todos consideram-se criativos, por diferentes motivos. A inovação, apesar de não ser sinônimo de criatividade, está fortemente associada a ela e foi lembrada por 11 professores.

Na questão 12, a grande maioria relatou que não usa todo o potencial criativo dentro da escola (12 professores). Quatro professores citaram falta de tempo e dois citaram excesso de conteúdos, o que pode estar relacionado. O uso dos recursos, que foi lembrado na aula ideal da questão 7, pode estar relacionado com a falta de tempo. De acordo com o docente 12, “(...) existem várias coisas que poderiam ser feitas e materiais que poderiam ser usados e que não usamos com muita frequência” (cit. in Relato do Questionário com Professores Regentes, Anexo 2, p. 105).

Três professores acreditam que usam todo o potencial criativo na escola. Dois citaram aspectos que indicam segurança, na autoavaliação: “*Procuro sempre dar o melhor em tudo o que faço*”, “(...) temos sempre que dar o máximo” (cit. in Relato do Questionário com Professores Regentes, Anexo 2, p. 105). Os dois professores são os mais velhos em idade e estão entre os que trabalham há mais tempo como docentes.

Os livros didáticos, adotados pela escola para facilitar o trabalho dos professores e padronizar o resultado das turmas, também foram citados por dois professores. “*Muitas vezes ficamos presas a conteúdos e livros didáticos, prejudicando o potencial criativo*” (cit. in Relato do Questionário com Professores Regentes, Anexo 2, p. 105).

De qualquer forma, percebe-se que a criatividade é em grande parte uma decisão, significando que ela pode ser desenvolvida e aprimorada. Esta afirmação também é constatada nos trabalhos de Amabile (2012), Bono (2008), Runco (2014), Cavallo et. al (2016), Pinto e Blattmann (2002), Oliveira (2009), Mendonça (2012).

A dificuldade em usar o potencial criativo dentro da escola pode estar relacionada também com o fato de a criatividade ser valorizada apenas em nível retórico, o que coincide com o estudo de Jackson (2006, *cit. in* Lima e Alencar 2014).

iv. Transposição Didática

A percepção sobre o quanto o aluno mediano aprendeu é bastante diversificada, mas nenhum professor citou valores abaixo de 50%. A maioria acredita que a taxa está entre 70 e 79%, o que coincide com a média anual exigida pela escola para aprovação.

Sobre os motivos, 18,75% dos professores relataram interesse dos alunos pelos conteúdos e 12,5% o relacionamento entre teoria e prática. Esses fatores são decorrentes da intervenção do professor no processo de transposição didática, que precisa interpretar os textos dos livros didáticos ou práticas anteriores para criar o Saber Escolar (Almouloud, 2011).

A falta de tempo (6,25%) e o excesso de conteúdos (6,25%) também foram citados, o que está de acordo com os estudos de Chevallard (2013) e Brockington e Pietrocola (2005), que consideram a transposição didática um processo difícil, no qual é necessário fazer caber uma grande quantidade de conteúdos científicos em um curto espaço de tempo de atividades escolares.

Não foram encontradas ligações entre a forma como ocorre a transposição didática e a idade dos professores, o tempo como docentes, ou o tempo que trabalham na escola.

v. Fatores Inibidores

A falta de tempo foi citada por 12 professores (75%) e o excesso de conteúdos por 11 (68,75%). Estes valores concordam com o que foi verificado na questão 12, sobre o motivo de os docentes não usarem todo o potencial criativo na escola. Em seguida aparece expectativa dos pais (25%), o que pode estar relacionado com a interferência excessiva dos pais constatada na questão 6, sobre o que os professores menos gostam no trabalho. Falta de disciplina dos alunos e insegurança (medo de arriscar) foram citados por 18,75% dos professores cada.

Diferentemente dos estudos realizados por Alencar e Fleith (2008), Alencar e Fleith (2010), Lima e Alencar (2014), Vianna e Alencar (2006, *cit. in* Lima e Alencar 2014) e Oliveira e Alencar (2007, *cit. in* Lima e Alencar 2014), os fatores inibidores relacionados aos alunos (como elevado número de alunos em sala de aula e alunos com dificuldade de aprendizagem) não foram os que apareceram com maior intensidade. É interessante, no entanto, a observação de Alencar e Fleith (2008), sobre a diferença de condições existentes entre as escolas públicas e particulares brasileiras. Neste estudo, verificaram que o único fator significativamente mais apontado por professores de escolas particulares (46,3%), comparativamente aos docentes de escolas públicas (30,7%), foi a extensão do currículo a ser cumprido ao longo do ano.

A falta de tempo e o excesso de atividades foram percebidos fortemente no estudo de Abrahão (2015), um projeto de intervenção com o objetivo de estimular o pensamento criativo de futuros professores. No estudo de Ribeiro (2006), falta de tempo / oportunidade foi a principal barreira ao desenvolvimento da criatividade apontada pelos professores.

Não foram encontradas ligações entre os fatores inibidores citados e a idade dos professores, o tempo como docentes, ou o tempo que trabalham na escola.

2. Ciclo 2 – Ação 3 – Observação / Participação nas Reuniões de Planejamento do Segundo Ano

2.1. Resultados

1ª Observação Direta / Participante

Duração: 40 minutos

Data: 22 de fevereiro de 2017

Estavam Presentes: professoras 5, 6, 7 e 8, coordenadora, diretora, pesquisadora.

Neste primeiro encontro, cada professora levou sugestões de “regras da sala” dadas pelos alunos. Juntas, elaboraram um código único que será utilizado por todo o Segundo Ano, procurando usar a própria linguagem das crianças.

Conversaram sobre a importância de dar continuidade a este trabalho, pois em anos anteriores as regras acabavam sendo esquecidas com o passar do tempo. Então decidiram fazer um quadro com as regras, fixado na sala. Ao final de cada mês, a professora e os alunos realizam uma espécie de “Assembleia”, para marcar estrelinhas

nas regras que foram cumpridas e debater sobre as que não foram. Ao final de cada semestre, farão um gráfico, já que este é também um conteúdo do Segundo Ano.

Comentaram que o material de Ciências é dividido em três livros: “conteúdos”, “lições de casa” e “práticas e experiências”, mas que este último não é usado por falta de tempo. A coordenadora sugeriu realizar uma Feira de Ciências com estes experimentos no segundo semestre.

Comentaram sobre uma atividade sobre calendários antigos, que faz parte do livro de História e Geografia. Acham que a atividade não faz sentido para as crianças.

Fatores Inibidores Observados

Falta de tempo - Os professores acreditam que precisam completar a parte teórica dos livros didáticos inteiramente e por isso não têm tempo para acrescentar novas ideias ao planejamento.

Excesso de conteúdos - O material de Ciências é composto por três livros, mas na prática não é viável incluir os três no planejamento de um ano letivo.

Insegurança / medo de arriscar - A pesquisadora sugeriu que fizessem as experiências de Ciências e deixassem algumas partes do livro teórico em branco. Todas concordaram que seria ótimo, mas não possível.

Comentários

Neste encontro, a professora 5 destacou-se, questionando e apresentando a maior parte das ideias. Parece ser uma pessoa extremamente motivada (intrinsecamente). Tem pensamento divergente e é apaixonada pelo seu ofício.

2ª Observação Direta / Participante

Duração: 40 minutos

Data: 8 de março de 2017

Estavam Presentes: professoras 5, 6, 7 e 8, coordenadora, diretora, pesquisadora.

Professoras relataram que as crianças têm dificuldades em separar as palavras. Professora 5 sugeriu jogo: cartas com palavras para as crianças montarem frases malucas.

Comentaram sobre o sucesso da atividade com legendas. Ao invés de exercitarem nas atividades do livro didático, os alunos trouxeram fotos de casa e se

divertiram muito. As professoras também gostaram desta atividade e comentaram que surgiram fatos muito interessantes que puderam ser explorados, como a foto do aluno que estava com o mesmo pijama que o irmão tinha usado e que era o mesmo pijama que a mãe também tinha usado.

Para trabalhar o tema identidade pessoal, combinaram cada aluno fazer um RG (carteira de identificação civil brasileira). Sugeriu que depositassem todos os RGs do Segundo Ano em uma caixa e depois trocassem para que cada aluno tivesse que achar o colega proprietário do “documento”, baseado nas características do desenho, nome, sobrenome, etc. Ao que a professora 7 respondeu: “Nossa, deste jeito teremos que trabalhar no sábado! Não temos tempo pra fazer essas coisas!”

Comentaram sobre a existência de um material complementar de História e Geografia que acham muito interessante, mas que não é usado por falta de tempo.

Discutiram como seriam as atividades complementares, que valerão entre 1 e 2 pontos na média trimestral. Surgiram muitas ideias, mas muitas foram barradas pois qualquer avaliação subjetiva abriria espaço para os pais questionarem os seus critérios. Então decidiram que esta atividade precisa finalizar com um questionário ou uma produção de texto, com critérios bem definidos de avaliação.

Comentaram sobre o Dia do Benquerer, que seria um dia para os alunos trazerem objetos / brinquedos que não usam mais em suas casas e trocarem entre si na escola. A ideia não foi aprovada pela direção / coordenação pois poderia gerar atritos entre as crianças e problemas com os pais.

Para trabalhar o tema Fases da Vida, pensaram em pedir imagens diversas para os alunos montarem uma linha do tempo. Professora 7 sugeriu que esta atividade fosse realizada em casa, pois não haveria tempo de realizá-la na escola.

Fatores Inibidores Observados

Falta de tempo - Acabam optando pelas atividades teóricas, pois não há tempo de realizarem as práticas.

Excesso de conteúdos - Não há tempo viável para cumprir o livro complementar de História e Geografia.

Expectativas da escola - Escola evita criar situações nas quais possam surgir atritos entre as crianças, ou entre a escola e as famílias.

Expectativas dos pais - Questionamentos sobre as formas de avaliação.

Insegurança / medo de arriscar - Mais cômodo fazer o que sempre é feito do que arriscar uma ideia nova.

Comentários

Este encontro foi mais tenso que o anterior, professora 7 em posição defensiva.

3ª Observação Direta / Participante

Duração: 40 minutos

Data: 15 de março de 2017

Estavam Presentes: professoras 5, 6, 7 e 8, coordenadora, pesquisadora.

Esta reunião iniciou com um debate sobre a melhor forma de coordenar o tempo de antecedência com que o planejamento é entregue para a pessoa responsável pela inclusão das crianças com necessidades educativas especiais. Estavam entregando com muita antecedência, o que estava gerando desencontros, pois de vez em quando resolviam mudar alguma coisa. Resolveram então entregar sempre com uma semana de antecedência.

A professora 7 relatou que a sua turma tem muitas crianças de final de ano e que ela tem dificuldades para que todos compreendam os assuntos. A coordenadora orientou que retome todos os conteúdos que considere necessário, para que as crianças não criem lacunas na aprendizagem. Que ela considera isso muito importante, mesmo que seja necessário atrasar o planejamento.

Comentaram sobre as questões dos testes, que deveriam cuidar com questões que permitem respostas subjetivas, com desenhos, etc., pois os pais acabam questionando a nota que a professora dá à questão.

Comentaram sobre a importância de ensinarem as crianças desta idade a adquirirem aos poucos a autonomia. Que iriam avisar os pais que alguns recados seriam passados verbalmente e que não deveriam ficar insatisfeitos com a falta de aviso da escola.

Fizeram *brainstorming* para definir como realizar uma atividade sobre as fases da vida. Definiram que cada turma seria responsável por uma fase (bebê / criança, jovem, adulto e idoso). Solicitaram que trouxessem de casa fotos, gravuras, objetos ou curiosidades sobre a aparência e a vida no dia a dia da fase escolhida. Cada turma montaria uma exposição para que as outras visitassem. Fariam um caderninho para cada criança, para que anotassem o que aprenderam em cada uma das visitas.

Fatores Inibidores Observados

Falta de tempo - Importância de a criança absorver o aprendizado, mesmo que isso atrase o planejamento.

Expectativas dos pais - Questionamentos sobre as formas de avaliar e sobre a falta de avisos da escola.

Dificuldade em atingir resultados positivos - Quando os professores não conseguem resultado positivo com todos os alunos da turma, a motivação diminui.

Comentários

Este encontro foi bastante produtivo. As professoras estão motivadas em criar atividades interessantes para as crianças, sempre incentivadas pelo comportamento da professora 5, que não se contenta com as sugestões dos livros, provoca todas a pensarem em outras soluções.

4ª Observação Direta / Participante

Duração: 40 minutos

Data: 22 de março de 2017

Estavam Presentes: professoras 5, 7 e 8, diretora, pesquisadora.

No início da reunião, a pesquisadora lembrou a motivação do trabalho que está realizando e agradeceu pela colaboração e pela forma como todas têm procurado aprimorar os planejamentos. Pediu para que cada uma colasse em seu caderno um lembrete que dizia: “Você pode escolher ser um professor como qualquer outro. Ou você pode escolher ser um professor criativo e inovador, que faz grande diferença na vida de seus alunos. Nós temos o poder da decisão. Mesmo assim, dificilmente escolhemos a segunda opção, porque os custos são muito maiores”.

Conversaram um pouquinho sobre a falta de tempo, tema recorrente em todas as reuniões. A pesquisadora comentou que o tempo existe, o que falta é definir as melhores formas de usá-lo.

Debateram sobre a melhor forma de ensinar os primeiros problemas de matemática para as crianças. Cada professora deu exemplos de experiências anteriores e formas que costumam usar para conduzir a explicação deste conteúdo. Ex.: Explicam que os problemas são como historinhas, fazem desenhos, ensinam as crianças a sublinharem as palavras-chave.

Trocaram ideias sobre como trabalhar o tema “parlenda”. Decidiram usar vídeo que consta no TV Escola e outro musical chamado Cocoricó.

Trocaram ideias sobre como ensinar a construção de um texto (início, meio e fim). Como já trabalharam com legendas anteriormente, vão pegar uma história de três quadrinhos, ensiná-los a fazer legenda de cada quadrinho e montar um texto coletivo.

Pensaram em maneiras de substituir a atividade sobre calendários do livro didático. Resolveram apresentar em sala dois ou três calendários diferentes e explicar como funcionam e por que foram construídos daquela maneira. Depois, as crianças construirão o “Calendário dos Sonhos”, imaginando como seria um calendário feito por crianças e para as crianças. Farão um grande gráfico em forma de pizza, dividido em doze pedaços. Cada grupo será responsável pela ilustração e definição do nome de um dos pedaços. Então juntarão todos para formar um único calendário.

Ao final comentaram preocupação por substituir atividades do livro didático por outras. A diretora comentou que não vê problemas, que inclusive os pais já estão avisados a respeito disso, mas que ela pode reforçar.

Fatores Inibidores Observados

Expectativas dos pais - Alguns pais podem não gostar do livro didático não estar totalmente preenchido, já que ele é comprado pelas famílias.

Insegurança / medo de arriscar - Dúvida sobre substituir uma atividade que é realizada anualmente por outra totalmente nova.

Dificuldade em atingir resultados positivos – Os professores não gostam de deixar

partes do material em branco.

Comentários

Cada vez que uma nova ideia surge, como a do Calendário dos Sonhos, professoras demonstram grande satisfação. Depois de um longo debate, professora 5 falou alto e feliz: “Pronto! Nasceu!!”

A preocupação com a falta de tempo e com a necessidade de completar todas as páginas dos livros didáticos parece ser maior por parte das professoras do que por parte da direção.

5ª Observação Direta / Participante

Duração: 40 minutos

Data: 29 de março de 2017

Estavam Presentes: professoras 5, 6, 7 e 8, pesquisadora.

Professoras iniciaram a reunião comentando a satisfação em ver as crianças copiarem sozinhas a primeira atividade do quadro.

Debateram ideias sobre como trabalhar o tema higiene pessoal, que faz parte do currículo de Ciências. Resolveram pedir para que as crianças tragam de casa uma sacolinha com itens pessoais de higiene (nada cortante). A ideia seria montar no pátio uma brincadeira, o “Dia da Beleza”. Neste dia todos deveriam sair bem limpos e arrumados da escola. Comentaram também a importância da saúde mental. Sugeriram programar uma tarde diferente da rotina, provavelmente um piquenique no bosque da escola.

Conversaram sobre repetir a experiência com sabão, já realizada no ano anterior. Distribuem-se pedacinhos de pano para que eles sujem pela escola. Depois colocam em uma bacia só com água e em outra com água e sabão, para que as crianças possam perceber a importância de usar o sabão na limpeza.

Debateram sobre uma forma de facilitar o entendimento de passado, presente e futuro pelas crianças. Ideias que surgiram: diário, linha do tempo, cápsula do tempo. Professora 5 comentou que fizeram uma vez um diário em conjunto muito interessante. Cada dia ia para casa de um aluno e ele precisava relatar ali como tinha sido o seu dia.

Mas decidiram não fazer mais, pois no meio do trabalho surgiu alguma reclamação de pai, que ela não recorda qual era.

Como resolveram trocar a atividade do calendário proposta no livro por outra, combinaram de escrever “atividade substituída” na página do livro, para que não fique em branco.

Fatores Inibidores Observados

Expectativas da escola - Atividades interessantes acabam sendo retiradas para evitar problemas com os pais.

Expectativas dos pais - Os professores estão sempre tentando prever possíveis problemas e reclamações que virão das famílias. Também estão sempre preocupados em completar todas as páginas dos livros didáticos, até porque eles são caros e comprados pelos pais.

Comentários

Os encontros estão cada vez mais agradáveis e produtivos. A professora 7, que no início colocava muitos impedimentos, desde o encontro passado passou a colaborar com muitas ideias interessantes e viáveis.

6ª Observação Direta / Participante

Duração: 40 minutos

Data: 5 de abril de 2017

Estavam Presentes: professoras 5, 6, 7 e 8, diretora, pesquisadora.

Professoras marcaram datas para aplicação das atividades avaliativas e trabalhos com muita preocupação, pois precisam fechar todo o trimestre até o dia 16 de maio e o calendário de 2017 tem muitos feriados.

Sobre o tema passado, presente, futuro, a diretora achou que a linha do tempo é um bom recurso para ser usado. Sugeriu uma linha do tempo da história da escola. Professoras poderiam juntar elementos antigos e atuais: uniformes, fotos, atividades, etc. Sobre o futuro, os alunos representariam através de desenhos e textos como imaginam que será. A linha do tempo ficaria exposta na entrada da escola.

Debateram formas de prevenir acontecimentos como o ocorrido no dia anterior. Um aluno com grandes dificuldades comportamentais teve uma crise na sala de aula, agredindo professores e auxiliares que apareceram para ajudar. As professoras comentaram o quanto é difícil aliar as ideias que têm nos planejamentos com os problemas que aparecem no dia a dia.

Fatores Inibidores Observados

Falta de tempo - Datas fechadas para cumprirem os cronogramas, excesso de feriados e faltas dos alunos.

Dificuldade em atingir resultados positivos - A situação ocorrida com o aluno que tinha dificuldades de comportamento desencadeou consequências emocionais nos professores, como sensação de impotência (os professores têm consciência de que é preciso ajudar este aluno de alguma forma), tristeza, desmotivação. Quando os professores não conseguem resultado positivo com todos os alunos da turma, a motivação diminui.

Comentários

Este encontro foi bastante tenso e triste, devido ao incidente ocorrido no dia anterior. Todos estavam bastante quietos e não havia clima para a pesquisadora provocar alguma ideia ou sugerir algo.

7ª Observação Direta / Participante

Duração: 40 minutos

Data: 12 de abril de 2017

Estavam Presentes: professoras 5, 6, 7 e 8, pesquisadora.

Professoras iniciaram debatendo formas de readequar o planejamento, que está atrasado. No dia anterior, por exemplo, tinham passado a tarde lidando com a exposição sobre as fases da vida e outras atividades planejadas acabaram ficando para trás. Além disso, algumas turmas não conseguem andar no mesmo ritmo que outras.

Debateram formas de tornar a aprendizagem dos números ordinais mais lúdica. Concluíram que é importante brincar bastante com as crianças, formando filas, encenando moradores pegando elevadores em prédios.

A professora 5 comentou que os alunos adoram escutar as histórias de um menino chamado Alfredo, cujo apelido é Fredo, e que faz parte do material didático de História e Geografia. Então sugeriu criarem um boneco Fredo, que deveria chegar inesperadamente para visitar as crianças do Segundo Ano. Todas as professoras concordaram que os alunos adoram as histórias do Fredo e que esta seria uma boa ideia.

Professora 7 comentou sobre a ansiedade que sentiu ao corrigir as primeiras atividades avaliativas da turma. O quanto é frustrante perceber que alguns não entenderam um determinado assunto tão bem quanto ela gostaria.

Fatores Inibidores Observados

Falta de tempo - Atividades prazerosas, que se estendem um pouco mais, podem causar transtornos ao bom andamento do planejamento.

Dificuldade em atingir resultados positivos - Quando os professores não conseguem resultado positivo com todos os alunos da turma, a motivação diminui.

Comentários

Após uma fase de empolgação, os ânimos nas reuniões sofreram um revés na semana passada com o problema disciplinar do aluno. Soma-se a isso o fato de a data final para fechamento do trimestre estar se aproximando e muitas atividades programadas estarem se acumulando.

8ª Observação Direta / Participante

Duração: 40 minutos

Data: 19 de abril de 2017

Estavam Presentes: professoras 5, 6, 7 e 8, pesquisadora.

A professora 5 iniciou a reunião retomando o tema Dia do Benquerer. Este seria um dia em que as crianças levam para a escola aquilo que mais gostam, para compartilhar com colegas. Ela considera difícil realizar isso, pois se alguma criança perde ou estraga algo, os pais ficam furiosos. Mesmo assim, ela gostaria de realizar esta atividade, modificando-a. Debateram então sobre outras opções para o Dia do Benquerer: uma feira de troca de brinquedos, ou uma lista de atividades para as crianças realizarem com a intenção de espalhar a cooperação e a alegria entre as pessoas.

Professoras relataram que as crianças têm dificuldades de interpretação dos enunciados dos exercícios. Professora 7 sugeriu fazerem um quadro de vocabulários que não são muito conhecidos das crianças e fixá-lo na sala (enumere, transcreva, ordene).

Com os RGs (documentos de identidade) prontos, resolveram aproveitá-los em um jogo tipo Cara a Cara, no qual as crianças teriam que descobrir quem é quem, pela descrição das características.

Fatores Inibidores Observados
Expectativas dos pais - Preocupação com os pertences dos filhos. Expectativas da escola - Algumas atividades são deixadas de lado para não criar problemas entre pais e escola.
Comentários
Professora 5 tem uma atividade muito positiva em todas as reuniões, além de sempre buscar ideias novas, ela retoma as que foram deixadas de lado, para colocar em prática.

9ª Observação Direta / Participante

Duração: 40 minutos

Data: 26 de abril de 2017

Estavam Presentes: professoras 5, 6, 7 e 8, pesquisadora.

A reunião iniciou com a discussão sobre como seria a brincadeira do Cara a Cara, que deveria ser realizada com as carteiras de identificação confeccionadas pelas crianças. Definiram colar documento aleatório nas costas de cada criança, quem está atrás tem que responder às perguntas, ajudando o colega da frente a descobrir de quem é o documento que está colado nas suas costas. Esta atividade, além de trabalhar as características individuais de cada aluno, conteúdo de Ciências, serviria também como introdução ao tema adjetivos, conteúdo de Língua Portuguesa. Professores demonstraram preocupação com o uso de adjetivos, pois as crianças podem usar termos pejorativos e magoar colegas.

Comentaram que o quadro Combinados da Sala, que foi fixado na parede, repercute muito bem. As crianças estão sempre controlando o próprio comportamento e o dos colegas, para que todos cumpram os combinados.

Professora 7 realizou uma atividade diferente das demais colegas, sem avisá-las. A professora justificou-se dizendo que apenas adiantou a atividade, pois achou que ela poderia ajudar as crianças antes da atividade avaliativa. Debateram sobre o assunto, todas concordaram que deve haver flexibilidade, mas que a professora 7 deveria dividir com as demais colegas as suas ideias.

Debateram ideias para facilitar o entendimento de substantivos próprios e comuns. Então resolveram fazer um Dia do Brinquedo. Cada criança levaria para a escola um brinquedo que goste. As professoras comentariam que algumas crianças gostam de dar nomes para bonecas, carrinhos, etc. Em sala, poderiam entender a diferença entre a boneca X (que tem nome próprio) de todas as outras bonecas (substantivo comum).

Fizeram ajustes finais em datas e atividades, pois dia 16 é o prazo final para fecharem as notas do Segundo Ano.

Fatores Inibidores Observados

Expectativas da escola - É preciso prever problemas de relacionamento que possam surgir entre as crianças em decorrência de atividades. Algumas atividades, como a dos adjetivos, podem gerar problemas.

Falta de acordo entre os professores do nível - Dificuldade em definir até onde vai a autonomia de cada professora.

Expectativas dos pais - As professoras concordam que, apesar de fazerem o planejamento em conjunto, devem ter liberdade dentro de sala de aula. A coordenadora confirmou que deve ser assim. Mesmo assim, demonstram preocupação se alguém faz alguma atividade diferente, pois os pais podem comparar o andamento das turmas.

Comentários

Apesar de acreditarem que a atividade dos adjetivos pode gerar problemas, as professoras não desistiram da ideia. Acharam viável lidar com isso, inclusive devem

aproveitar a oportunidade para ensinar as crianças o que é certo e o que é errado.

10ª Observação Direta / Participante

Duração: 40 minutos

Data: 3 de maio de 2017

Estavam Presentes: professoras 5, 6, 7 e 8, pesquisadora.

Depois da dificuldade observada na reunião anterior, sobre a autonomia de cada professora na realização das atividades, professora 5 iniciou sugerindo uma maneira mais aberta de planejamento. De quinze em quinze dias, apenas definindo as atividades que precisam ser cumpridas dentro daquele período. Então cada professora resolveria como e quando aplicá-las. Todas concordaram que teriam dificuldades em trabalhar desta maneira, principalmente porque algumas estão atuando com o Segundo Ano pela primeira vez.

Conversaram sobre técnicas para auxiliar as crianças na produção dos primeiros textos. Professora 5 sugeriu história em quadrinhos. As crianças fariam primeiro as frases, na ordem dos quadrinhos. Depois juntariam as frases, formando o texto.

Em História, estão comparando escolas dos tempos atuais x escolas de antigamente. Debateram ideias e brincadeiras sobre este tema. Decidiram que cada professora sairia da sala por um tempo e voltaria fantasiada de “Dona Graça”, uma professora de antigamente. Professora 5 comentou também sobre a possibilidade de trazer seu pai, pois ele era uma criança muito travessa e gosta de contar histórias sobre o uso da palmatória e outros castigos que os professores aplicavam nos alunos.

Fatores Inibidores Observados

Falta de acordo entre todos os professores do nível - Ao mesmo tempo em que há necessidade de maior flexibilidade, há insegurança. Dificuldade em encontrar um equilíbrio.

Comentários

O grupo do Segundo Ano é excelente e as ideias fluem com muita facilidade. Muitas vezes, no entanto, elas aguardam um incentivo, uma aprovação, para sentirem confiança de que estão no caminho correto. Com o devido apoio, não abandonam as

ideias e fazem questão de colocar todas em prática.

2.2. Resumo dos Fatores Inibidores Observados nas Reuniões de Planejamento

Resumem-se os fatores inibidores observados durante as reuniões de planejamento da seguinte forma:

Tabela 3 *Resumo dos Fatores Inibidores Observados Durante as Reuniões de Planejamento*

Fator Inibidor	Observação Direta / Participante										Freq.
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a	9 ^a	10 ^a	
Insegurança / medo de arriscar	X	X		X							3
Excesso de conteúdos	X	X									2
Falta de tempo	X	X	X			X	X				5
Falta de acordo									X	X	2
Expectativas da escola		X		X	X			X	X		5
Expectativas dos pais		X	X		X			X	X		5
Dificuldade em atingir resultados positivos			X	X		X	X				4

2.3. Análise Interpretativa e Discussão dos Resultados das Observações Participativas nas Reuniões de Planejamento

Esta etapa do trabalho procurou atuar sobre os três últimos objetivos dos propostos no início deste estudo:

- Compreender a relação entre a criatividade do professor e a aprendizagem significativa dos alunos.
- Compreender a relação entre o ambiente escolar e a criatividade dos professores.
- Identificar fatores inibidores para o desenvolvimento da criatividade no ambiente escolar.
- Facilitar o surgimento de ideias criativas para o desenvolvimento da prática didática em turmas do Segundo Ano do Ensino Fundamental em uma escola brasileira.

Desta forma, verificou-se que:

A falta de tempo e o excesso de conteúdos estão relacionados e permeiam todas as reuniões. Logicamente é necessário observar o calendário escolar ao se elaborar um planejamento, levando em conta o currículo a ser cumprido durante o ano letivo. No entanto, para que isso ocorra da forma mais homogênea possível entre as turmas e as escolas, adotam-se livros padronizados que têm um alto custo para as famílias. As editoras responsáveis pelos livros competem entre si com a intenção de oferecer diferenciais às escolas, ofertando pacotes completos com livros de conteúdos, livros de atividades e livros complementares. O excesso de formalização parece funcionar como uma ameaça externa capaz de afetar a motivação e inibir a criatividade dos professores.

Dificuldades no processo da transposição didática, decorrentes da disponibilidade de tempo são consideradas também nos estudos de Amador (2014), Almouloud (2011), Brockington e Pietrocola (2005), Chevallard (2013).

A falta de tempo foi a barreira social mais apontada por profissionais da educação brasileiros, portugueses e cubanos em estudo de Alencar e Martinez (1998) e de Abrahão (2015).

As expectativas dos pais e da escola também aparecem como fatores inibidores fortes e estão relacionadas entre si durante as reuniões. A escola está o tempo todo procurando prever situações que podem gerar insatisfações nas famílias. Muitas ideias são censuradas logo de início, inclusive pelos próprios professores que as sugeriram, que lembram de situações problemáticas que ocorreram no passado ou que podem ocorrer no futuro. Seria interessante verificar se esses fatores inibidores teriam a mesma força em uma escola pública brasileira, pois nas escolas particulares pode haver um relacionamento entre família e escola que se confunde com consumidor e empresa prestadora de serviço. A participação das famílias é mais do que importante, ela é necessária para o bom desenvolvimento de um projeto educacional. É importante observar, no entanto, que a relação família / escola seja produtiva, que não esteja apegada em motivos fúteis e individualistas. Que escola e família possam trabalhar juntas para o engrandecimento da educação como um todo.

Da mesma forma, Neves e Barros (2011) perceberam que a transposição interna não depende exclusivamente do professor, que está inserido em uma comunidade e sofre pressões externas, por exemplo interesses da instituição escolar.

A dificuldade em obter resultados positivos foi um fator observado pela pesquisadora após a análise aprofundada dos relatórios, apesar de não ter sido citado por nenhum professor na pesquisa inicial. O evento do aluno com dificuldade de comportamento gerou um clima de frustração e tristeza entre todos. Havia a percepção de que algo não estava funcionando bem com aquela criança e que a estratégia que estavam adotando precisava ser revista. Este evento foi um forte inibidor da criatividade não apenas no momento seguinte ao acontecimento, mas perdurava ainda depois de uma semana. A sensação de impotência diante de algo que não ocorre da forma desejada não permitiu o bom andamento da reunião de planejamento e muito menos a geração de ideias criativas para solucionar este problema específico ou outros. Esta sensação também foi verificada em outras oportunidades, quando não conseguiam resultados positivos de todos os alunos após as avaliações, ou quando deixavam partes do material em branco. Pode-se dizer que a dificuldade em obter resultados positivos está relacionada com o Princípio do Progresso, de Amabile e Kramer (2013). Da mesma forma, o aprendizado dos alunos foi considerado o que os professores mais gostam no trabalho, nos questionários iniciais. Fazer progresso no trabalho, atingir resultados positivos, é importante para a motivação intrínseca, elemento essencial para a criatividade.

Nos estudos de Alencar e Fleith (2008), Alencar e Fleith (2010), Lima e Alencar (2014), Vianna e Alencar (2006, *cit. in* Lima e Alencar 2014), Oliveira e Alencar (2007, *cit. in* Lima e Alencar 2014), os fatores inibidores relacionados aos alunos (como elevado número de alunos em sala de aula e alunos com dificuldade de aprendizagem) são os que aparecem com maior intensidade.

Insegurança / medo de arriscar é um fator inibidor da criatividade compreensível na vida das pessoas e por isso não surpreende que ele tenha aparecido durante as reuniões. É mais cômodo e fácil fazer o que sempre foi feito do que se aventurar em novas ideias. Neste ponto, a presença da pesquisadora durante as reuniões parece ter sido um facilitador. Conforme as reuniões avançavam, as professoras demonstravam satisfação com as ideias que tinham e algumas que participavam pouco no começo passaram a se aventurar mais ao longo do processo. Ao final, comentaram que é mais fácil criar com alguém aprovando ao lado.

Em estudo de Alencar e Martinez (1998), as barreiras de ordem pessoal foram as mais apontadas entre profissionais brasileiros e portugueses de educação. O medo (de errar, do fracasso, da crítica) foi a barreira pessoal mais apontada.

Canto (2015) também identificou a insegurança e a falta de preparo de professoras de Educação Infantil como fatores inibidores do desenvolvimento da criatividade no ambiente escolar.

A falta de acordo surgiu em duas ocasiões, entre as professoras, algo que aparentemente não afetou por muito tempo as reuniões, já que em seguida eram propostas soluções e todas pareciam entrar em acordo. É importante manter atenção a este fator, no entanto, pois nem sempre os desacordos são expostos verbalmente e alguns problemas podem crescer sem que os envolvidos percebam facilmente.

3. Ciclo 3 – Ação 4 – Inquérito por Questionário com Professores do Segundo Ano

3.1. Temas em análise

Após o recebimento dos questionários, iniciou-se a análise do seu conteúdo. As sugestões foram divididas em três temas, de forma a facilitar a análise e a visualização de melhorias para os fatores inibidores observados durante as reuniões (**Anexo 5, p. 113**).

3.2. Resultados

Questão 1: Abaixo estão listados os fatores inibidores da criatividade observados em nossas reuniões de planejamento. Ao lado de cada um, por favor responda o que se pede.

Os professores concordam que expectativas dos pais, falta de tempo, excesso de conteúdos e insegurança / medo de arriscar são fatores inibidores da criatividade, durante as reuniões de planejamento. Acreditam que falta de acordo entre os professores do nível não é um fator inibidor. Dois professores concordam que expectativas da escola é um fator inibidor, mas dois discordam.

Em sugestões, foram citados:

- Maior tempo para reuniões e treinamentos (9 citações): “A escola propor encontros entre os professores para monitorar estratégias e apoiar o grupo em mudanças de planejamento”, “Ter espaço para conversar, colocar as ideias, expor o que tem em mente para executar” (cit. in Relato e Análise do Questionário com Professores do Segundo Ano, Anexo 5, p. 113).

- Melhorar comunicação com as famílias (5 citações): “No início do ano, conversar com os pais sobre as atividades”, “Cabe à escola ressaltar a importância da aprendizagem diversificada e significativa da criança, filtrar conteúdos” (cit. in Relato e Análise do Questionário com Professores do Segundo Ano, Anexo 5, p. 113).

- Filtrar conteúdos (5 citações): “Filtrar os conteúdos que realmente serão cobrados no trimestre, para não gastar um tempo muito grande” (cit. in Relato e Análise do Questionário com Professores do Segundo Ano, Anexo 5, p. 113).

Tabela 4 Fatores Inibidores e Sugestões

Fator Inibidor	Frequência		Frequência		
	Concordo	Não concordo	Sugestão		
			Comunicação	Mais reuniões / treinamento	Filtrar conteúdos
Expectativas dos pais	3	1	4		
Expectativas da escola	2	2	1		
Falta de tempo	4	0		1	3
Excesso de conteúdos	4	0		2	2
Falta de acordo	1	3		2	
Insegurança / medo de arriscar	3	1		4	
Total	17	7	5	9	5

3.3. Análise Interpretativa dos Questionários com Professores do Segundo Ano

Esta etapa procurou atuar sobre os três últimos objetivos propostos no início deste trabalho:

- Compreender a relação entre a criatividade do professor e a aprendizagem significativa dos alunos.

- Compreender a relação entre o ambiente escolar e a criatividade dos professores.

- Identificar fatores inibidores para o desenvolvimento da criatividade no ambiente escolar.

- Facilitar o surgimento de ideias criativas para o desenvolvimento da prática didática em turmas do Segundo Ano do Ensino Fundamental em uma escola brasileira.

Os professores concordam que os fatores inibidores observados durante as reuniões de planejamento interferem no surgimento de ideias criativas para a transposição didática, com exceção da falta de acordo entre os professores do nível. Apenas a professora 7 concorda com este fator. De acordo com a observação realizada durante as dez reuniões, é provável que ela sinta necessidade de maior entrosamento com as colegas e espaço no grupo para as suas ideias. As demais professoras aparentemente entendem-se bem e talvez não percebam a sua insatisfação.

O fator “expectativas da escola” também não foi considerado como inibidor por duas professoras. Na primeira pesquisa realizada, o fator “coordenação/direção apoia práticas tradicionais” foi citado por apenas uma professora entre 16. Grande parte dos professores afirmou ter liberdade para acrescentar ideias próprias nas aulas. Aparentemente a liderança não impõe dificuldades à inovação e à criatividade. Durante as reuniões, foi possível observar que o fator “expectativas da escola” confunde-se com expectativas dos pais na maior parte das vezes. Os professores, os coordenadores e a direção estão juntos, por muitas vezes, tentando prever possíveis problemas e descartando ideias para não criar problemas com as famílias. Neste ponto parecem concordar, até porque os problemas, quando surgem, afetam todos.

Todos os professores concordaram que falta de tempo e excesso de conteúdos são fatores inibidores da criatividade. De fato, eles eram recorrentes durante as observações realizadas nas reuniões de planejamento.

Três professoras concordam que insegurança / medo de arriscar são fatores inibidores da criatividade, inclusive a professora 5, que participava de forma bastante ativa de todas as reuniões, questionando a importância de determinadas atividades e propondo soluções alternativas.

A respeito das sugestões, para os fatores “expectativas dos pais e da escola”, todos os professores fizeram sugestões baseadas na comunicação. Comunicar antes, para evitar problemas depois: “*No início do ano, conversar com os pais sobre as atividades*”, “*Cabe à escola ressaltar a importância da aprendizagem diversificada e significativa da criança*” (cit. in Relato e Análise do Questionário com Professores do Segundo Ano, Anexo 5, p. 113).

A falta de tempo e o excesso de conteúdos, de acordo com os professores, são fatores que podem ser melhorados com maior tempo para reuniões destinadas à discussão do currículo. A maioria concorda que é preciso cortar na quantidade para aprofundar naquilo que tem maior importância: “*Falta de tempo porque existe excesso de conteúdos*”, “*(...) ressaltar os conteúdos significativos ao cotidiano das crianças*” (cit. in Relato e Análise do Questionário com Professores do Segundo Ano, Anexo 5, p. 113).

Para falta de acordo entre os professores do nível e insegurança / medo de arriscar, os professores sugerem mais reuniões / treinamentos: “*Ter espaço para conversar, colocar as ideias, expor o que tem em mente para executar*” (cit. in Relato e Análise do Questionário com Professores do Segundo Ano, Anexo 5, p. 113).

4. Ciclo 3 – Ação 5 – Focus Group com Alunos do Segundo Ano

4.1. Resumo

As duas reuniões aconteceram nas dependências da escola, em uma sala cedida pela direção para a realização do trabalho. Os alunos sentaram ao redor de uma mesa, juntamente com a pesquisadora e a diretora. Em um primeiro momento, a pesquisadora explicou o motivo daquele encontro, já que todos estavam ansiosos, fazendo muitas perguntas. Combinou-se que cada um esperaria a sua vez para falar, para que todos pudessem escutar e compreender corretamente as discussões. Depois de tudo entendido, passou-se à primeira pergunta do roteiro, que era sobre o que cada um mais gosta de fazer na escola. Esta era uma pergunta genérica, seu objetivo era aproximar os alunos do tópico geral da discussão. Os dois grupos sugeriram aspectos relacionados a momentos livres de recreação, como hora do recreio, ir na tirolesa, no escorregador, lanche. Da mesma forma foram citados aspectos relacionados ao estudo: “*É... Estudar é bom.*” (cit.

in Relato do *Focus Group* com alunos do Segundo Ano, anexo 6, p. 115) Matemática, Inglês, Ciências e Educação Física foram as matérias lembradas.

A segunda pergunta do roteiro era se eles consideravam o Segundo Ano fácil ou difícil. Seu objetivo era perceber fatores inibidores, principalmente falta de tempo e excesso de conteúdos, que foram diagnosticados nas etapas anteriores deste trabalho. Os dois grupos de ímpeto falaram que era fácil. Depois ponderaram e comentaram que as dificuldades estão aumentando gradativamente: “*Eu acho mais ou menos, porque pela frente vai ficar cada vez mais difícil pra gente.*”; “*É, quando a gente pegar o jeito virão lições mais difíceis pra gente.*”; “*(...) hoje tivemos duas lições pra fazer.*”; “*É... Muita!*” (cit. in Relato do *Focus Group* com alunos do Segundo Ano, anexo 6, p. 115).

O segundo grupo voltou a comentar aspectos da primeira questão, agora todos relacionados a matérias. Lembraram que gostam também de Lógica, História e Geografia.

A terceira pergunta era se eles gostam da maneira como são ensinadas as coisas. Seu objetivo era perceber as formas de transposição didática que mais marcavam as crianças. Neste momento, os alunos lembraram de diversas ocasiões, todas ligadas a formas lúdicas de aprender: “*A nossa professora ensina de um jeito diferente das outras. Ela ensina com música, ela faz dança... É muito legal!*”; “*Tem dias que é de jogo. Ela pega e coloca pra gente jogar.*”; “*A minha professora às vezes faz brincadeiras com a gente*” (cit. in Relato do *Focus Group* com alunos do Segundo Ano, anexo 6, p. 116).

A atividade da barata foi unanimidade no segundo grupo. A primeira criança relatou e todas demonstraram-se empolgadas, fazendo sinal positivo com a cabeça e movimentando-se nas cadeiras (cit. in Relato do *Focus Group* com alunos do Segundo Ano, anexo 6, p. 116):

- “*Um dia a gente andou pela sala igual uma barata, de ponta cabeça, deitada assim. A gente foi andando em círculos, com a música da barata. E a gente aprendeu que nasce, reproduz e morre*”.

- “*E também que a barata era mentirosa*”.

- *“Era muito legal, na música falavam uma hora as meninas e outra hora os meninos”*.

Ao que foram perguntados o que a professora queria ensinar com aquilo (*cit. in* Relato do *Focus Group* com alunos do Segundo Ano, anexo 6, p. 116):

- *“Ah... Eu já não sei”*.

- *“Eu acho que ela queria ensinar que não pode mentir”*.

No primeiro grupo surgiram também lembranças de atividades relacionadas a concessões feitas pelas professoras, como: *“A professora deixa a gente ver vídeos na tv, deixa até a gente ver se a lição está certa no livro dela.”*; *“E se não dá tempo e a gente não consegue terminar a lição, ela deixa pra outro dia. Que nem eu, estou com a lição atrasada há dois dias”* (*cit. in* Relato do *Focus Group* com alunos do Segundo Ano, anexo 6, p. 116).

A quarta questão era se a professora já tinha inventado alguma atividade diferente para ensinar as coisas a eles. Seu objetivo era dar continuidade à conversa, fazendo-os lembrar de outras práticas pedagógicas marcantes. Os dois grupos lembraram imediatamente da mesma atividade, a de um jacaré chamado Jack, uma forma lúdica que foi criada pelas professoras para ensinarem conteúdo de Matemática. Além do Jack, o grupo 2 lembrou de várias outras atividades relacionadas a histórias, confirmando o pensamento das professoras durante as reuniões de planejamento: a história do pato, a do número 1, da pomba e da formiga, do Jabuti Vagarinho, do Senhor Alfabeto, do Fredo.

A quinta questão era sobre a atividade mais legal que tiveram naquele ano e o que tinham aprendido com ela. Seu objetivo era perceber se as práticas pedagógicas criativas estavam relacionadas com a aprendizagem significativa dos alunos. Novamente as atividades lúdicas foram as mais lembradas. Nem sempre os alunos sabiam dizer exatamente o que tinham aprendido, mas conseguiam mostrar nas conversas que o conteúdo havia sido adquirido (*cit. in* Relato do *Focus Group* com alunos do Segundo Ano, anexo 6, p. 117):

- *“A dos idosos! A nossa turma trabalhou os idosos”*.

- *“A nossa trabalhou os jovens”*.

- *“Era sobre as fases da vida”.*

- *“Era pra gente fazer uma exposição, daí a gente via todas as fases da vida nas outras salas do Segundo Ano e daí quando a gente voltava a professora dava um caderninho pra gente. E era uma prova, a gente escrevia assim”.*

- *“Eu aprendi que... Ai, nem me lembro mais”.*

- *“A gente aprendeu que tem que respeitar, que tem que ajudar os idosos... Assim, se ele quer atravessar a rua, daí a gente tem que ajudar ele a atravessar a rua. Tipo assim, ele pegou uma maçã, finge que eu moro com a minha avó, ela pegou uma maçã e caiu no chão e ela não consegue pegar... Daí eu tenho que pegar pra ela. Tipo, ajudando ela”.*

- *“Os jovens gostam de música, eles gostam de ficar saindo na rua com os amigos, gostam de andar de carro com os amigos.... Gostam de ir pra balada”.*

- *“A gente é criança”.*

A sexta questão tratava da atividade que menos gostavam. Todos lembraram de atividades feitas no papel, a maioria que demandara muito tempo, por ser repetitiva, extensa ou difícil (*cit. in Relato do Focus Group com alunos do Segundo Ano, anexo 6, p. 118*): *“(...) a gente demora uma hora pra fazer isso” ; “(...) porque tinha muita continha”; “(...) estava muito difícil”.*

4.2. Análise Interpretativa e Discussão dos Resultados do Focus Group com Alunos do Segundo Ano

Os objetivos propostos no início deste trabalho são:

- Compreender a relação entre a criatividade do professor e a aprendizagem significativa dos alunos.

- Compreender a relação entre o ambiente escolar e a criatividade dos professores.

- Identificar fatores inibidores para o desenvolvimento da criatividade no ambiente escolar.

- Facilitar o surgimento de ideias criativas para o desenvolvimento da prática didática em turmas do Segundo Ano do Ensino Fundamental em uma escola brasileira.

Assim, a realização do *focus group* procurou, em conjunto com as outras técnicas de recolha de dados, oferecer informações para que fosse possível atingir o primeiro e o último dos objetivos propostos.

Pode-se dizer que os alunos de Segundo Ano demonstraram-se marcados por conteúdos que foram transmitidos de forma lúdica e criativa. Contar histórias, fazer associações, representações, brincadeiras, usar jogos, promover feiras, são formas de ensinar que marcam as crianças e facilitam a aprendizagem significativa dos conteúdos. As atividades tradicionais foram lembradas principalmente na questão que tratava da atividade que eles menos tinham gostado.

Na primeira pergunta os alunos comentaram de forma genérica o que mais gostam na escola. Além de estudar, que é a razão de estarem ali, eles gostam de brincar. Crianças gostam de brincar. Isso precisa ser lembrado no planejamento das suas aulas, mesmo que o tempo seja curto e que haja excesso de conteúdos. Mesmo que as famílias tenham expectativas muito sérias para o futuro das crianças.

Essas constatações vêm de encontro com as dos autores Cavallo et al. (2016) e Robinson (2015), que relacionam metodologias de ensino abertas com a promoção da criatividade no ambiente escolar.

Não foi possível identificar de forma significativa os fatores inibidores verificados nas etapas anteriores deste trabalho nas conversas com os alunos. Na segunda questão os alunos chegaram a mencionar um aumento progressivo na quantidade e na dificuldade das atividades, mas isso está relacionado com o fato de estarem crescendo. “*O Primeiro Ano era muito fácil. Agora é cada vez mais difícil*” (cit. in Relato do *Focus Group* com alunos do Segundo Ano, anexo 6, p. 115).

O *focus group* procurou também esclarecer o quarto objetivo, verificando se ideias que surgiram durante as reuniões de planejamento puderam ser colocadas em prática e se foram importantes para as crianças. Foram citadas: a confecção e a visita do boneco Fredo, a exposição e a feira das Fases da Vida, a brincadeira com os documentos de identificação.

V. CONCLUSÃO

O presente estudo pretendeu promover o conhecimento sobre o tema criatividade, além de facilitar o clima para o seu desenvolvimento como recurso do professor na transposição didática interna. Através da análise e discussão dos resultados pode-se dizer que os objetivos propostos foram atingidos.

Verificou-se que a criatividade do professor está relacionada com a aprendizagem significativa dos alunos. No questionário inicial, os professores regentes relacionaram o aprendizado dos alunos com os assuntos que despertam neles maior interesse. Outro ponto é o relacionamento da teoria com a prática, através de jogos ou brincadeiras que são criados para a transmissão do conhecimento. Da mesma forma, no *focus group* com alunos do Segundo Ano verificou-se a importância que as atividades lúdicas tiveram nos relatos das crianças. A maior parte das atividades que foram lembradas com entusiasmo e detalhes continha formas criativas que os professores tinham criado para transmitir conhecimentos dos livros didáticos aos alunos.

Verificou-se que o ambiente escolar está relacionado com a criatividade dos professores. O fato de fazerem progresso no próprio trabalho, verificando o aprendizado dos alunos, é o fator motivador considerado de maior importância. Os resultados positivos os entusiasmam e criam condições favoráveis para o desenvolvimento da criatividade. Da mesma forma, dificuldades como a colocação negativa de uma família ou o problema comportamental de uma criança podem exercer forte influência sobre o ambiente, criando um período extremamente desfavorável para a geração de ideias. A liderança, neste caso, teve pouca relevância, mas é possível que ofereça grande influência no ambiente de outras instituições.

Na escola do estudo, os fatores inibidores da criatividade que apareceram com maior intensidade foram: falta de tempo, expectativas dos pais e da escola, dificuldade em atingir resultados positivos, excesso de conteúdos, insegurança e medo de arriscar. A falta de tempo e o excesso de conteúdos podem estar relacionados e apresentaram-se marcantes tanto nos questionários quanto nas reuniões de planejamento. Os livros didáticos, adotados para nortear o trabalho dos professores, muitas vezes transformam-se em grandes amarras ao trabalho livre e criativo com as crianças. As expectativas dos pais e da escola também apareceram nas duas formas de coleta de dados. Os professores

e a escola passam um bom tempo procurando evitar problemas, o que prejudica o surgimento de ideias criativas. Neste caso, seria interessante verificar se estes fatores teriam tanta importância em escolas públicas, pois nas instituições particulares algumas vezes a relação das famílias com a escola confunde-se com uma comercial. A dificuldade em atingir resultados positivos também foi verificada em várias oportunidades como um fator inibidor da criatividade, desmotivando os professores. Insegurança e medo de arriscar também apareceram, pois aparentemente é mais cômodo e fácil fazer o que sempre foi feito do que se aventurar em novas ideias.

Este trabalho também pretendia facilitar o surgimento de ideias criativas para o desenvolvimento da prática didática em turmas do Segundo Ano. A sensibilização inicial e a presença durante as reuniões de planejamento tiveram resultados positivos neste aspecto, levando em consideração que o tema criatividade poucas vezes é levado em conta na formação dos professores e no dia a dia escolar. No decorrer das reuniões de planejamento, as professoras passaram a adotar atitudes mais confiantes, sugerindo atividades novas e demonstrando grande satisfação quando as ideias surgiam. No *focus group*, os alunos relataram diversas atividades que foram criadas durante as reuniões, significando que elas foram colocadas em prática e foram válidas.

A criatividade relacionada com o ambiente escolar é um tema que tem muito para ser explorado. Tem-se consciência das limitações deste estudo, cujos resultados qualitativos estão totalmente atrelados ao ambiente e ao tempo no qual ocorreu. De qualquer forma, é importante ressaltar a importância que a criatividade precisa adquirir, na vida de professores e alunos. A evolução do tempo traz mudanças tecnológicas e no modo de ser das crianças. Assim, a criatividade tem papel importante para que o currículo possa ser adaptado com rapidez a cada criança em cada tempo. Além disso, é uma característica a ser valorizada para crianças e adultos, para que seja usada em suas vidas, dentro e fora da escola. É preciso arrumar tempo para a criatividade, pois ela é um direito de todos.

VI. BIBLIOGRAFIA

Abrahão, I. (2015). *Criatividade para quê? Conversas, processos e produções na formação de professores*. Rio Grande, Universidade Federal do Rio Grande.

Alencar, E. e Fleith, D. (2005). Escala Sobre o Clima para Criatividade em Sala de Aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(1), pp. 85-91.

Alencar, E. e Fleith, D. (2008). Barreiras à promoção da criatividade no ensino fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(1), pp. 59-66.

Alencar, E. e Fleith, D. (2010). Escala de Práticas Docentes para a Criatividade na Educação Superior. *Avaliação Psicológica*, 9(1), pp. 13-24.

Alencar, E. e Fleith, D. (2010). Criatividade na educação superior: fatores inibidores. *Avaliação*, 15(2), pp. 201-206.

Alencar, E. e Martinez, A. (1998). Barreiras à expressão da criatividade entre profissionais brasileiros, cubanos e portugueses. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2(1), pp. 1-11.

Alencar, E. *et alii* (2015). Criatividade no Ensino Fundamental: Fatores Inibidores e Facilitadores Segundo Gestores Educacionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31(1), pp. 105-114.

Almouloud, S. (2011). As transformações do saber científico ao saber ensinado: o caso do logaritmo. *Educar em Revista*, 1, pp. 191-210.

Amabile, T. (1996). *Creativity in context: update to the social psychology of creativity*. Boulder, Westview Press.

Amabile, T. (2012). *Componential Theory of Creativity*. Cambridge, Harvard Business School.

Amabile, T. e Hennessey, B. (2010). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 61, pp. 569-598.

Amabile, T. e Kramer, S. (2013). *O princípio do progresso: como usar pequenas vitórias para estimular satisfação, empenho e criatividade no trabalho*. Rio de Janeiro, Rocco.

Amador, F. (2014). Processos de transposição didática suportados em exemplos da História da Ciência: os levantamentos batimétricos realizados pelo Rei D. Carlos I e pelo Príncipe Alberto do Monaco no litoral português. *Comunicações Geológicas*, 101, pp. 1197-1200.

Amate, M. (2015). *Criatividade nas artes plásticas no 3º ciclo do ensino básico no apoio à inclusão de alunos com perturbação de hiperatividade e défice de atenção*. Porto, Universidade Fernando Pessoa.

Anjos-Santos, L. *et alii* (2011). Dos saberes para ensinar aos saberes didatizados: uma análise da concepção de sequência didática segundo o isd e sua reconcepção na revista nova escola. *Linguagem em (dis)curso*, 11(2), pp. 377-400.

Aranha, M. L. (2014). *História da Educação e da Pedagogia*. São Paulo, Moderna.

Bahia, S. (2007). *Quadros que compõem a criatividade: uma análise do teste de Torrance*. Lisboa, Universidade de Lisboa.

Bono, E. (2008). *Creativity Workout: 62 exercises to unlock your most creative ideas*. Berkeley, Ulisses Press.

Bono, E. (2010). *Lateral thinking: step by step*. Harper Collins e-books, New York.

Brockington, G. e Pietrocola, M. (2005). Serão as regras da transposição didática aplicáveis aos conceitos de física moderna? *Investigações em Ensino de Ciências*, 10(3), pp. 387-404.

Canto, F. (2015). *Desenvolvimento da Criatividade da Criança: um Diálogo com Docentes da Educação Infantil*. Presidente Prudente, Universidade do Oeste Paulista.

Cavallo, D. *et alii* (2016). Inovação e Criatividade na Educação Básica: dos conceitos ao ecossistema. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, 24(2), pp. 143-162.

Csikszentmihalyi, M. (2009). *Creativity: flow and the psychology of discovery and invention*. New York, Harpercollins e-book.

Chevallard, Y. (2013). Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. *Revista de Educação, Ciências e Matemática*, 3(2), pp. 1-14.

David, A. e Morais, M. (2012). *Pensando a criatividade: apontamentos sobre o percurso explicativo do conceito*. Braga, Universidade do Minho.

Favero, A. *et alii* (2012). Da transposição à compreensão didática: sentidos do conhecimento escolar na educação em ciências. *Roteiro*, 37(2), pp. 325-341.

Fisher, R. e Williams, M. (2004). *Unlocking creativity: teaching across the curriculum*. New York, David Fulton Publishers.

Fleith, D. (2001). Criatividade: novos conceitos e ideias, aplicabilidade à educação. *Educação Especial*, 17, pp. 1-5.

- Fernandes, N. e Tomás, C. (2011). Questões conceituais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal. *10th Conference of the european sociological association*, pp.1-18.
- Gaspar, M. (2015). *Criatividade nas artes plásticas no 2º ciclo do ensino básico como contributo para a inclusão de alunos com perturbações do espectro do autismo*. Porto, Universidade Fernando Pessoa.
- Gomes, A. (2005). Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. *Eccos*, 7(2), pp. 275-290.
- Gomes, J., Rodrigues, A. e Veloso, A. (2016). Regresso às origens: a importância do indivíduo na criatividade nas organizações. *RAC*, 20(5), pp. 568-589.
- Kind, L. (2004). Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. *Psicologia em Revista*, 10(15), pp. 124-136.
- Lima, V. e Alencar, E. (2014). Criatividade em programas de pós-graduação em Educação: práticas pedagógicas e fatores inibidores. *Psico-USF*, 19(1), pp.61-72.
- Lourenço, J. et alii. (2007). *Bolonha, ensino e aprendizagem por projeto*. Lisboa, Papelmunde.
- Lubart, T. (2007). *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre, Artmed.
- Mano, V. e Zagalo, N. (2009). Criatividade: sujeito, processo e produto. *8º Congresso Internacional LUSOCOM*, pp. 1213-1229.
- Mendonça, P. (2012). *Treinamento de criatividade com professores: efeitos na criatividade e no rendimento escolar de alunos com e sem transtorno de déficit de atenção e hiperatividade*. Brasília, Universidade de Brasília.
- Moura, A. (2003). Desenho de uma pesquisa: passos de uma investigação-ação. *Educação*, 28(1), pp. 9-31.
- Neves, K. e Barros, R. (2011). Diferentes olhares acerca da transposição didática. *Investigações em Ensino de Ciências*, 16(1), pp. 103-115.
- Nogaro, A. e Battestin, C. (2016). Sentidos e cotornos da inovação na educação. *Holos*, 2, pp. 357-373.
- Oliveira, I. (2009). *Criatividade e mudança: promoção da capacidade, competência e atitude criativa*. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Oliveira, Z. e Alencar, E. (2014). Criatividade na Pós-Graduação Stricto Sensu: uma Presença Possível e Necessária. *Educação Pública Cuiabá*, 23(52), pp. 53-75.

- Pinheiro, I e Cruz, R. (2009). Fundamentos históricos e epistemológicos da pesquisa objetiva em criatividade. *Psico*, 40(4), pp. 498-507.
- Pinto, M. e Blattmann, U. (2002). Importância do desenvolvimento criativo em ambientes educacionais e organizacionais. *ACB*, 7(1), pp. 59-72.
- Ressel, L. *et alii* (2008). O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. *Texto & Contexto*, 17(4), pp. 779-786.
- Ribeiro, R. (2006). *Percepção de Professores e Estudantes de Cursos de Licenciatura Quanto ao Estímulo à Criatividade*. Brasília, Universidade de Brasília.
- Robinson, K. (2015). *Creative schools: the grassroots revolution that's transforming education*. New York, Penguin Publishing Group e-book.
- Runco (2014). *Creativity*. Amsterdam, Elsevier e-book.
- Sacomani, M. (2016). *A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski*. Campinas, Editora Autores Associados.
- Seabra, J. (2015). *A importância da criatividade e o papel do professor na sua promoção*. Lisboa, Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulbrich.
- Silva, G. *et alii* (2013). Criatividade e educação: análise da produção científica brasileira. *Eccos Revista Científica*, 30, pp. 165-181.
- Silva, T. e Nakano, T. (2012). *Criatividade no contexto educacional: análise de publicações periódicas e trabalhos de pós-graduação na área da psicologia*. Campinas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- Simonton, D. (1997). *Genius and creativity: selected papers*. Greenwich, Alex Publishig Corporation.
- Souza, D. e Alencar, E. (2008). Práticas de avaliação no curso de Pedagogia e suas contribuições para a criatividade discente. *Psico*, 39(2), pp. 182-191.
- Sternberg, R. (1999). *Handbook of creativity*. New York, Cambridge University Press e-book.
- Sternberg, R. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), pp. 87-98.
- Sternberg, R. e Kaufman, C. (2010). *The Cambridge Handbook of creativity*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Torrance, E. (1976). *Criatividade: medidas, testes e avaliações*. São Paulo, Ibrasa.

Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31 (3), pp. 443-466.

World Economic Forum (2016). *The future of jobs*. Disponível em <<http://reports.weforum.org/future-of-jobs-2016/shareable-infographics>> [Consultado em 14 de outubro de 2017].

World Economic Forum (2017). *The global human capital report*. Disponível em <http://www3.weforum.org/docs/WEF_Global_Human_Capital_Report_2017.pdf> [Consultado em 14 de outubro de 2017].

Unesco Relatório de Monitoramento Global da Educação (2017/2018). *Cumprir nossos compromissos: responsabilização na educação*. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259593por.pdf>> [Consultado em 5 de novembro de 2017].

Sousa, M. e Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa, Pactor.

VII. ANEXOS

ANEXO 1 – Ciclo 1 – Ação 1 - Inquérito por Questionário com Professores Regentes

TEMA	QUESTÃO
Caracterização do Professor	Questão 1: Qual a sua idade? Questão 2: Qual o nível em que atua como professor? Questão 3: Há quanto tempo trabalha como professor(a)? Questão 4: Há quanto tempo trabalha como professor nesta escola?
Motivação Extrínseca e Intrínseca	Questão 5: O que você mais gosta no seu trabalho como professor(a)? Questão 6: E o que você menos gosta? Questão 7: Como seria uma aula ideal?
Ambiente	Questão 8: Como você planeja suas aulas (individualmente, em grupo, com supervisão, sem supervisão, etc)? Questão 9: Você tem liberdade para acrescentar ideias próprias em suas aulas? Por quê?
Criatividade	Questão 10: Você já teve alunos altamente criativos? Quais são as características comuns a esses alunos? Questão 11: Você se considera uma pessoa criativa? Por quê? Questão 12: Você considera que usa todo o seu potencial criativo dentro da escola? Por quê?
Transposição Didática	Questão 13: Quanto do que foi ensinado no ano passado, você acredita que o aluno mediano aprendeu (em uma escala de 0 a 100%)? Por quê?
Fatores Inibidores	Questão 14: Quais fatores inibidores existem dentro da escola, que prejudicam / atrapalham o desenvolvimento de práticas criativas para a transmissão de conhecimentos aos alunos?

ANEXO 2 – Ciclo 1 – Ação 1 - Relato do Questionário com Professores Regentes

De forma a facilitar a análise das respostas obtidas no questionário inicial foram elaborados quadros para as perguntas abertas, onde foram categorizadas as temáticas em função do conteúdo das respostas e da temática em estudo.

Questão 5: O que você mais gosta no seu trabalho como professor?

<p>Aprendizado dos alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ver o progresso dos alunos no final do ano como resultado dos ensinamentos. (P1) - Alfabetizar (3) - O contato com as crianças e ensinar. (4) - O que mais gosto é saber que sou agente transformador na vida de pequenos, capaz de influenciar e edificar. (5) - Gosto muito quando as crianças evoluem, gosto do carinho, gosto quando compreendem as explicações, gosto do convívio com pessoas. (6) - De estar com o aluno no momento do ensino, quando você prepara uma aula e consegue que seja útil e apreciada pelo aluno. (7) - Ensinar e aprender constantemente. (8) - Poder trabalhar com o que gosto e com quem gosto, as crianças. Aprendizado das crianças. (9) - Ver o desenvolvimento das crianças, o processo de aprendizagem, a aquisição de conhecimento e autonomia de cada um, a possibilidade de formar cidadãos mais críticos e que lutem por uma sociedade melhor e mais justa. (10) - Eu gosto de ver o desenvolvimento cognitivo dos alunos ao longo do ano. (11) - A resposta do trabalho (aprendizado dos alunos). (12) - Gosto do retorno que as crianças proporcionam com tanta sinceridade, gosto do ambiente escolar. (13) - Quando consigo fazer e ver a diferença em meus alunos. (14) - Dar uma aula e perceber que os estudantes estão interessados no assunto; a relação professor / aluno que gera confiança e cumplicidade, o avanço na aprendizagem por parte do estudante. (15) - A rotina da sala de aula é deliciosa, o momento em que nós planejamos uma aula e quando as crianças se envolvem e aprendem não tem prazer maior. (16)
<p>Contato professor / aluno</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ter a alegria das crianças e poder criar junto com elas. (2) - O contato com as crianças e ensinar. (4) - Gosto muito quando as crianças evoluem, gosto do carinho, gosto quando compreendem as explicações, gosto do convívio com pessoas. (6) - De estar com o aluno no momento do ensino, quando você prepara uma aula e consegue que seja útil e apreciada pelo aluno. (7) - Poder trabalhar com o que gosto e com quem gosto, as crianças. Aprendizado das crianças. (9) - Dar uma aula e perceber que os estudantes estão interessados no

	assunto; a relação professor / aluno que gera confiança e cumplicidade , o avanço na aprendizagem por parte do estudante. (15)
Ambiente escolar	- Gosto muito quando as crianças evoluem, gosto do carinho, gosto quando compreendem as explicações, gosto do convívio com pessoas . (6) - Gosto do retorno que as crianças proporcionam com tanta sinceridade, gosto do ambiente escolar . (13)
Aprendizado do professor	- Ensinar e aprender constantemente . (8)

Questão 6: E o que você menos gosta?

Relacionamento família x escola	- Falta de colaboração dos pais nas tarefas de casa . (1) - O pouco comprometimento de alguns pais . (3) - Falta de disciplina dos alunos, desrespeito com as ordens (combinados) da sala, terceirização da educação familiar . (6) - Quando as pessoas não acreditam no seu trabalho e a interferência negativa dos pais . (9) - A imposição e interferência dos pais e a influência que exercem dentro de sala . (10) - A falta de comprometimento dos pais com relação ao apoio nas atividades propostas para casa e a constante mudança de opinião da coordenação. (11) - O envolvimento dos pais por motivos fúteis . (12) - Falta de valorização profissional por parte dos pais ; o salário dos profissionais também faz com que muitos desanimem, indisciplina por parte de alguns estudantes. (15)
Desvalorização profissional	- O que menos gosto é a falta de valorização . (5) - Desvalorização profissional . (8) - Quando as pessoas não acreditam no seu trabalho e a interferência negativa dos pais. (9) - A remuneração . (13) - A parte financeira . (14) - Falta de valorização profissional por parte dos pais; o salário dos profissionais também faz com que muitos desanimem , indisciplina por parte de alguns estudantes. (15)
Currículo	- Quando tenho que transmitir um conhecimento por cumprir um conteúdo, sabendo que não é relevante para o aluno . Lidar com as frustrações do dia a dia. (7) - Dentro do currículo existem alguns conteúdos que não são tão importantes, mas exigidos . Se o currículo fosse revisto e trabalhássemos o que é pré-requisito para a disciplina, o ensino seria outro! (16)
Indisciplina dos alunos	- Falta de disciplina dos alunos, desrespeito com as ordens (combinados) da sala , terceirização da educação familiar. (6) - Falta de valorização profissional por parte dos pais; o salário dos profissionais também faz com que muitos desanimem, indisciplina por parte de alguns estudantes . (15)
Horário	- Horário de trabalho . (2)

Frustrações	- Quando tenho que transmitir um conhecimento por cumprir um conteúdo, sabendo que não é relevante para o aluno. Lidar com as frustrações do dia a dia. (7)
Relacionamento entre colegas	- A falta de comprometimento dos pais com relação ao apoio nas atividades propostas para casa e a constante mudança de opinião da coordenação. (11)

Questão 7: Como seria uma aula ideal?

Aluno x aprendizado	<ul style="list-style-type: none"> - A aula ideal é a que atinge o aprendizado de todos os alunos da classe. (4) - Seria uma aula positiva, na qual os alunos absorvessem o que foi passado, algo que toque os alunos. (9) - Aula planejada com os recursos necessários para que o conteúdo seja transmitido e absorvido pelos alunos, com participação e entendimento. (12) - Um ambiente que mostre o que as crianças estão aprendendo. (13) - Aquela que atinge, que movimenta e leva meu aluno à aprendizagem. (14) - Aquela na qual utilizo diversos recursos e estratégias metodológicas, na qual o estudante consegue fazer relação entre o que foi falado e sua prática. (15)
Recursos físicos	<ul style="list-style-type: none"> - Com muitos recursos, criatividade e energia. (2) - Com recursos audiovisuais, salas mais amplas. (3) - Usando não apenas livros didáticos, mas recursos externos, uma sala de aula onde todos participam dando opiniões. (5) - Com recursos motivadores, conteúdos de interesse de cada faixa etária, menos conteúdos e mais prática, com mais respeito ao professor por parte dos alunos. (6) - Aula planejada com os recursos necessários para que o conteúdo seja transmitido e absorvido pelos alunos, com participação e entendimento. (12) - Aquela na qual utilizo diversos recursos e estratégias metodológicas, na qual o estudante consegue fazer relação entre o que foi falado e sua prática. (15) - As aulas com materiais, jogos, mídia, atividades lúdicas em todas as disciplinas são mais dinâmicas e prazerosas. Sempre incentivando a participação e a troca entre os alunos. (16)
Clima das aulas	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender brincando (dinâmica, lúdica e criativa). (1) - Com muitos recursos, criatividade e energia. (2) - Usando não apenas livros didáticos, mas recursos externos, uma sala de aula onde todos participam dando opiniões. (5) - Uma aula ideal seria uma aula dinâmica e lúdica, onde as crianças consigam aprender se divertindo. (11) - As aulas com materiais, jogos, mídia, atividades lúdicas em todas as disciplinas são mais dinâmicas e prazerosas. Sempre incentivando a participação e a troca entre os alunos. (16)
Currículo	- Com recursos motivadores, conteúdos de interesse de cada faixa etária, menos conteúdos e mais prática , com mais respeito ao professor por

	<p>parte dos alunos. (6)</p> <p>- Quando o assunto a ser apresentado é algo que fará diferença para o aluno, há o interesse da parte dele. (7)</p>
Metodologia	<p>- Planejada, organizada em uma sequência didática dos conteúdos. (8)</p> <p>- Aquela na qual utilizo diversos recursos e estratégias metodológicas, na qual o estudante consegue fazer relação entre o que foi falado e sua prática. (15)</p>
Disciplina	<p>- Com recursos motivadores, conteúdos de interesse de cada faixa etária, menos conteúdos e mais prática, com mais respeito ao professor por parte dos alunos. (6)</p>

Questão 8: Como você planeja suas aulas (individualmente, em grupo, com supervisão, sem supervisão, etc)?

Grupo	<p>- Individualmente, em grupo e com supervisão. (1)</p> <p>- Depende, tenho reuniões mas o processo final faço do meu jeito. (2)</p> <p>- Nosso planejamento é em grupo, com supervisão, mas também faço individualmente meu planejamento diário. (3)</p> <p>- Minhas aulas são planejadas em grupo. (4)</p> <p>- Quinzenalmente em grupo e semanalmente individual, com supervisão. (5)</p> <p>- Atualmente, em grupo, com as colegas do mesmo nível. O planejamento é posteriormente supervisionado pela coordenação que nos orienta em que pode ser melhorado. (6)</p> <p>- Em grupo (nível) e individualmente. (7)</p> <p>- Primeiramente organizamos os conteúdos a serem trabalhados com o nível de atuação docente. Após o planejamento com o grupo, as atividades propostas são analisadas pela equipe pedagógica. Com a aprovação, cada professora organiza suas aulas de acordo com o perfil da turma e rendimento. (8)</p> <p>- Trabalhamos em grupo e às vezes individualmente em sala. (9)</p> <p>- As aulas são planejadas em grupo com as professoras de nível, com supervisão (orientação) quando necessário e ajustadas de acordo com o desenvolvimento de cada turma. (10)</p> <p>- O planejamento é realizado em grupo e há supervisão da coordenação pedagógica posteriormente. (11)</p> <p>- Em grupo – planejamento quinzenal de atividades e lições de casa. Individualmente – exposição do conteúdo e prática em sala. (12)</p> <p>- Individualmente as aulas de Português e com minha colega as outras matérias. (13)</p> <p>- As de Matemática individualmente, as outras com a colega de turma. (14)</p> <p>- Geralmente realizo em grupo, com discussões metodológicas, onde o coordenador pedagógico tem conhecimento sobre o que será trabalhado. (15)</p> <p>- Fazemos nosso planejamento em grupo, algumas vezes com supervisão, pois a troca entre os professores faz essas atividades se tornarem mais criativas e bem elaboradas. (16)</p>
Individual	<p>- Individualmente, em grupo e com supervisão. (1)</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Depende, tenho reuniões mas o processo final faço do meu jeito. (2) - Nosso planejamento é em grupo, com supervisão, mas também faço individualmente meu planejamento diário. (3) - Quinzenalmente em grupo e semanalmente individual, com supervisão. (5) - Em grupo (nível) e individualmente. (7) - Primeiramente organizamos os conteúdos a serem trabalhados com o nível de atuação docente. Após o planejamento com o grupo, as atividades propostas são analisadas pela equipe pedagógica. Com a aprovação, cada professora organiza suas aulas de acordo com o perfil da turma e rendimento. (8) - Trabalhamos em grupo e às vezes individualmente em sala. (9) - As aulas são planejadas em grupo com as professoras de nível, com supervisão (orientação) quando necessário e ajustadas de acordo com o desenvolvimento de cada turma. (10) - Em grupo – planejamento quinzenal de atividades e lições de casa. Individualmente – exposição do conteúdo e prática em sala. (12) - Individualmente as aulas de Português e com minha colega as outras matérias. (13) - As de Matemática individualmente, as outras com a colega de turma. (14) - Geralmente realizo em grupo, com discussões metodológicas, onde o coordenador pedagógico tem conhecimento sobre o que será trabalhado. (15)
<p>Com Supervisão</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Individualmente, em grupo e com supervisão. (1) - Nosso planejamento é em grupo, com supervisão, mas também faço individualmente meu planejamento diário. (3) - Quinzenalmente em grupo e semanalmente individual, com supervisão. (5) - Atualmente, em grupo, com as colegas do mesmo nível. O planejamento é posteriormente supervisionado pela coordenação que nos orienta em que pode ser melhorado. (6) - Primeiramente organizamos os conteúdos a serem trabalhados com o nível de atuação docente. Após o planejamento com o grupo, as atividades propostas são analisadas pela equipe pedagógica. Com a aprovação, cada professora organiza suas aulas de acordo com o perfil da turma e rendimento. (8) - As aulas são planejadas em grupo com as professoras de nível, com supervisão (orientação) quando necessário e ajustadas de acordo com o desenvolvimento de cada turma. (10) - O planejamento é realizado em grupo e há supervisão da coordenação pedagógica posteriormente. (11) - Geralmente realizo em grupo, com discussões metodológicas, onde o coordenador pedagógico tem conhecimento sobre o que será trabalhado. (15) - Fazemos nosso planejamento em grupo, algumas vezes com supervisão, pois a troca entre os professores faz essas atividades se tornarem mais criativas e bem elaboradas. (16)

Questão 9: Você tem liberdade para acrescentar ideias próprias em suas aulas? Por quê?

<p>SIM Flexibilidade da escola</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sim. Porque a escola nos dá liberdade de expressão. (1) - Sim, tenho liberdade para adequar as aulas de acordo com a necessidade da turma. (4) - Sim. Nesta escola a equipe pedagógica orienta seus docentes a inovarem em sua prática. Assim proporcionando condições favoráveis ao aprendizado dos educandos. (8) - Dentro do contexto pedido, sim. (9) - Sim, porque a escola aceita o novo e apoia as mudanças. (11) - Sim. A escola dá uma certa liberdade para trabalharmos. (12) - Sim, porque a escola em que trabalho me proporciona isso. (13) - Sim, porque a escola em que trabalho me proporciona isso. (14) - Sim. As escolas nas quais trabalho possibilitam a utilização de ideias, desde que de acordo com as diretrizes curriculares. (15)
<p>SIM Bom relacionamento com colegas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sim. Pois minhas colegas são tranquilas. (2)
<p>SIM Experiência dos professores</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sim, pois criatividade e experiência não nos faltam. (3) - Sim. As ideias próprias são temperos especiais e não consigo imaginar uma aula sem elas. (5) - Sim. Quando acho que é preciso algo mais para que a aula seja melhor aproveitada. (7) - Sim, muitas vezes planejamos esperando alcançar um objetivo e percebemos um outro enfoque durante a aula e o feedback dos alunos, muitas vezes acrescentando outras ideias durante as aulas. (16)
<p>DEPENDE</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Depende. Na maioria das vezes sim. Mas ainda existem temas / assuntos que são muito engessados e por orientação devem ser trabalhados de maneira “superficial”. (10)

Questão10: Você já teve alunos altamente criativos? Quais as características comuns a esses alunos?

<p>SIM Comunicativos / participativos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sim. São alunos que se destacam em desenhos, pintura, interação durante as aulas e criação de histórias. (4) - Sim. Eles perguntam mais e gostam de imaginar situações. Às vezes participam com ideias e sugestões. (7) - Sim. Eles sempre têm algo novo para acrescentar, falar e mostrar. (9) - Sim. Geralmente são comunicativos e gostam de expor suas ideias. (12) - Sim. São participativos, comunicativos e expressivos. (13) - Sim. Ativos e participativos. (14) - Sim. São geralmente extrovertidos, sugerem soluções para problemas cotidianos, gostam de explorar materiais... (15) - Sim, muitos! Geralmente são os mais participativos, curtem a disciplina colaborando muito com ideias durante as atividades ou trabalhos propostos. Motivando muitas vezes outros colegas. (16)
---	---

SIM Temperamento agitado e alegre	- Sim. São agitados, alegres , com pais que incentivam. (2)
SIM Imaginativos	- Sim. São alunos que se destacam em desenhos, pintura, interação durante as aulas e criação de histórias . (4) - Sim. Esses alunos normalmente são detalhistas e usam muito a imaginação . (5) - Sim. Geralmente são alunos que não se concentram com facilidade e rejeitam o esquema tradicional (típico) das aulas. Às vezes, mais desorganizados com seus materiais. (6) - Sim. Eles perguntam mais e gostam de imaginar situações . Às vezes participam com ideias e sugestões. (7)
SIM Dificuldade de adaptação ao sistema	- Sim. Geralmente são alunos que não se concentram com facilidade e rejeitam o esquema tradicional (típico) das aulas . Às vezes, mais desorganizados com seus materiais. (6) - Sim. Em geral esses alunos questionam determinadas regras ou rotinas , sempre com argumentos coesos. (8)
SIM Altas Habilidades	- Sim. São alunos que se destacam em desenhos, pintura , interação durante as aulas e criação de histórias. (4)
SIM Apoio familiar	- Sim. São agitados, alegres, com pais que incentivam . (2)
SIM Temperamento introspectivo	- Sim. Alunos mais instrospectivos . (3)
NÃO	- Não. (11)

Questão 11: Você se considera uma pessoa criativa? Por quê?

SIM Inovação	- Sempre procuro atividades para o melhor entendimento do conteúdo a ser trabalhado. (3) - Procuro sempre inovar a forma de ensinar. (4) - Gosto de trazer novidades que impulsionam a aprendizagem. (5) - Gosto de inventar algo novo sobre os assuntos comentados. (6) - Gosto de criar em cima do que foi planejado em grupo, buscar sempre saber mais sobre o assunto e fazer com que a aula seja atrativa e divertida. (7) - Gosto de inovar na prática pedagógica , buscando relacionar conteúdos com a rotina do estudante. (8) - Porque gosto de trazer algo novo que traga o interesse e acrescente. (9) - Porque sempre estou tentando inovar a minha maneira de lecionar. (11) - Porque sempre procuro inovar em minhas aulas. (14) - Porque preciso, muitas vezes, criar estratégias e procedimentos para alimentar o planejamento. (15) - Gosto de trazer novidades , mexer com a criatividade das crianças. (16)
-----------------	---

SIM Adaptação ao aluno	- Porque eu adapto a forma de ensinar conforme as necessidades dos alunos . (1) - Gosto de inovar na prática pedagógica, buscando relacionar conteúdos com a rotina do estudante . (8) - Pelo modo de expor o conteúdo aos alunos . (12)
SIM Ideias	- Porque tenho várias ideias e procuro criar para minha vida ser divertida. (2) - Porque tenho boas ideias para inovar minhas aulas. (13)
SIM Conhecimento	- Gosto de criar em cima do que foi planejado em grupo, buscar sempre saber mais sobre o assunto e fazer com que a aula seja atrativa e divertida. (7)
SIM Diversão	- Gosto de criar em cima do que foi planejado em grupo, buscar sempre saber mais sobre o assunto e fazer com que a aula seja atrativa e divertida . (7)

Questão 12: Você considera que usa todo o seu potencial criativo dentro da escola? Por quê?

SIM Autoavaliação positiva	- Sim. Para que a aula não se torne monótona, temos sempre que dar o máximo . (3) - Sim. Procuro sempre dar o meu melhor em tudo o que faço. (4)
SIM Aproveitamento dos recursos	- Sim. Gosto de usar o espaço físico da escola e explorar tudo o que é oferecido pela escola. Mas sempre aprendendo com a prática e procurando inovar e reciclar o conhecimento. (16)
NÃO Falta de tempo	- Não. Falta de tempo . (1) - Não. Talvez a criatividade tenha sido um pouco podada pelo tempo que tenho para passar o conteúdo . (6) - Não. A falta de tempo , conteúdo a ser aplicado, nem sempre dá pra fazer algo mais . (7) - Não. Devido à falta de tempo . (11)
NÃO Recursos	- Não. Primeiro porque preciso de recursos materiais e também porque nem sempre as outras professoras concordam. (2) - Não. Porque existem várias coisas que poderiam ser feitas e materiais que poderiam ser usados e que não usamos com muita frequência. (12)
NÃO Excesso de conteúdos	- Não. A falta de tempo, conteúdo a ser aplicado, nem sempre dá pra fazer algo mais . (7) - Não. Creio que a quantidade de conteúdos curriculares atrapalha a criatividade pedagógica. (8)
NÃO Livros didáticos	- Não. O uso dos livros didáticos engessa muito o potencial do professor. (5) - Não. Muitas vezes, ficamos presas a conteúdos e livros didáticos , prejudicando o potencial criativo. (15)
NÃO Falta de entendimento entre colegas	- Não. Primeiro porque preciso de recursos materiais e também porque nem sempre as outras professoras concordam . (2)
NÃO Expectativas da	- Não. Às vezes, temos que fazer de acordo com as normas da escola . (9)

escola	
--------	--

Questão 13: Quanto do que foi ensinado no ano passado, você acredita que o aluno mediano aprendeu (em uma escala de 0 a 100%)? Por quê?

Relaciona teoria com dia a dia do aluno	<p>- Creio que 80%. Justifico esta porcentagem devido ao fator de relacionar os conteúdos curriculares à rotina ou a contextos práticos do estudante. (8)</p> <p>- 80%. Trabalho muito com o lúdico, jogos, trago situações do dia a dia para sala, conversamos e discutimos muito os conceitos para a melhor compreensão do conteúdo. (16)</p>
Ludicidade	<p>- 80%. Trabalho muito com o lúdico, jogos, trago situações do dia a dia para sala, conversamos e discutimos muito os conceitos para a melhor compreensão do conteúdo. (16)</p>
Aprendizado visível, mensurável	<p>- 90%. Porque eles foram alfabetizados e realizaram a contento as atividades propostas. (1)</p> <p>- 70%. Pois o foco era alfabetização e quase todos foram alfabetizados. E a minha turma era ótima. (2)</p> <p>- 100%. O objetivo do Primeiro Ano é que as crianças saiam lendo e escrevendo (palavras, frases) e na grande maioria é o que acontece. Eles chegam no Primeiro Ano com muita vontade de ler e escrever. (3)</p> <p>- 100% dos alunos atingiram o nível de aprendizagem esperado para a série. (4)</p> <p>- 70%, usando como critério a média que todo aluno deve chegar. (5)</p> <p>- Entre 70 e 80%, porque é a média. (7)</p>
Motivação do aluno	<p>- 100%. O objetivo do Primeiro Ano é que as crianças saiam lendo e escrevendo (palavras, frases) e na grande maioria é o que acontece. Eles chegam ao Primeiro Ano com muita vontade de ler e escrever. (3)</p>
Interesse pelos conteúdos	<p>- 70%. Os outros 30% considero que não tenham prendido tanto o interesse dos alunos (com relação ao conteúdo). Nesses 30% ainda está o volume de conteúdo em pouco tempo. (6)</p> <p>- Eu acredito que 60%. Do meu ponto de vista, claro que os assuntos que eles têm mais interesse foram absorvidos. (9)</p> <p>-50%. Porque muitas vezes, nós professores temos o compromisso de preencher o livro com questões que não são tão relevantes. E devemos levar em consideração que cada aluno aprende de uma maneira e nem sempre a aula é interessante. (12)</p>
Falta de tempo / excesso de conteúdos	<p>- 70%. Os outros 30% considero que não tenham prendido tanto o interesse dos alunos (com relação ao conteúdo). Nesses 30% ainda está o volume de conteúdo em pouco tempo. (6)</p>
Processo em construção	<p>- 90%, porque alguns conteúdos eles apenas assimilaram e ainda não acomodaram. (11)</p>

ANEXO 3 – Ciclo 1 – Ação 1 – Análise das Respostas aos Questionários com Professores Regentes

Tabela 1 – Caracterização do Professor

	CARACTERIZAÇÃO DO PROFESSOR																			
	1. Idade					2. Nível em que atua como professor					3. Tempo como professor				4. Tempo como professor nesta escola					
	20 a 29	30 a 39	40 a 49	50 a 59	60 +	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	1 a 10	11 a 20	21 ou +	NR*	1 a 5	6 a 10	11 a 15	16 a 20	21 ou +	NR*
Prof. 1				X		X						X				X				
Prof. 2		X				X					X				X					
Prof. 3				X		X						X			X					
Prof. 4					X	X						X							X	
Prof. 5		X					X					X							X	
Prof. 6		X					X					X		X						
Prof. 7			X				X					X				X				
Prof. 8	X						X					X				X				
Prof. 9		X						X					X	X						
Prof. 10	X							X					X							X
Prof. 11	X							X			X				X					
Prof. 12		X						X				X		X						
Prof. 13			X						X			X			X					
Prof. 14		X							X			X			X					
Prof. 15			X						X			X			X					
Prof. 16			X						X		X						X			
Freq.	3	6	4	2	1	4	4	4	2	2	2	5	7	2	3	6	3	1	2	1
	18,70%	37,50%	25%	12,50%	6,25%	25%	25%	25%	12,50%	12,50%	12,50%	31,25%	43,75%	12,50%	18,75%	37,50%	18,75%	6,25%	12,50%	6,25%

*NR: não respondeu

Tabela 2 – Motivação Extrínseca e Intrínseca

MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA E INTRÍNSECA																	
	5. O que mais gosta no trabalho como professor				6. O que menos gosta no trabalho como professor						7. Como seria uma aula ideal						
	Aprendizado dos alunos	Contato professor x aluno	Ambiente escolar	Aprendizado do professor	Relacionamento família x escola	Desvalorização profissional	Currículo	Indisciplina dos alunos	Horário	Frustrações	Relacionamento entre colegas	Aluno x aprendizado	Recursos físicos	Clima	Currículo	Metodologia	Disciplina
Prof. 1	X				X									X			
Prof. 2		X						X				X	X				
Prof. 3	X				X							X					
Prof. 4	X	X									X						
Prof. 5	X					X						X	X				
Prof. 6	X	X	X		X		X					X		X		X	
Prof. 7	X	X					X		X					X			
Prof. 8	X			X	X										X		
Prof. 9	X	X			X	X					X						
Prof. 10	X				X												
Prof. 11	X				X					X			X				
Prof. 12	X				X						X	X					
Prof. 13	X		X			X					X						
Prof. 14	X					X					X						
Prof. 15	X	X			X	X	X				X	X			X		
Prof. 16	X						X					X	X				
Freq.	15	6	2	1	8	6	2	2	1	1	1	6	7	5	2	2	1
	93,75%	37,50%	12,50%	6,25%	50%	37,50%	12,50%	12,50%	6,25%	6,25%	6,25%	37,50%	43,75%	31,25%	12,50%	12,50%	6,25%

Tabela 3 – Ambiente

	AMBIENTE						
	8. Planejamento			9. Tem liberdade para acrescentar ideias próprias nas aulas?			
	Grupo	Individual	Com supervisão	SIM			DEPENDE
				Flexibilidade da escola	Bom relacionamento com colegas	Experiência dos professores	Assuntos "engessados"
Prof. 1	X	X	X	X			
Prof. 2	X	X			X		
Prof. 3	X	X	X			X	
Prof. 4	X			X			
Prof. 5	X	X	X			X	
Prof. 6	X		X				
Prof. 7	X	X				X	
Prof. 8	X	X	X	X			
Prof. 9	X	X		X			
Prof. 10	X	X	X				X
Prof. 11	X		X	X			
Prof. 12	X	X		X			
Prof. 13	X	X		X			
Prof. 14	X	X		X			
Prof. 15	X	X	X	X			
Prof. 16	X		X			X	
Freq.	16	12	9	9	1	4	1
	100%	75%	56,25%	56,25%	6,25%	25%	6,25%

Tabela 4 – Criatividade

	10. Já teve alunos criativos? Quais suas características comuns?							11. Você é criativo? Por quê?				12. Você usa todo o seu potencial criativo dentro da escola? Por quê?									
	SIM						NÃO	SIM				SIM	NÃO								
	Comunicativos / participativos	Temperamento agitado e alegre	Imaginativos	Dificuldade de adaptação ao sistema	Altas habilidades	Apoio Familiar	Temperamento introspectivo	Inovação	Adaptação ao aluno	Idéias	Conhecimento	Diversão	Autoavaliação positiva	Aproveitamento de recursos	Falta de tempo	Recursos	Excesso de conteúdos	Livros didáticos	Falta de entendimento entre colegas	Expectativas da escola	
Prof. 1								X						X							
Prof. 2		X				X			X						X				X		
Prof. 3							X	X				X									
Prof. 4	X		X		X			X				X									
Prof. 5			X					X									X				
Prof. 6			X	X				X						X							
Prof. 7	X		X					X		X	X			X		X					
Prof. 8				X				X	X							X					
Prof. 9	X							X											X		
Prof. 10																					
Prof. 11							X	X						X							
Prof. 12	X								X						X						
Prof. 13	X								X												
Prof. 14	X							X													
Prof. 15	X							X									X				
Prof. 16	X							X				X									
Freq.	8	1	4	2	1	1	1	1	11	3	2	1	1	2	1	4	2	2	2	1	1
	50%	6,25%	25%	12,50%	6,25%	6,25%	6,25%	6,25%	68,75%	18,75%	12,50%	6,25%	6,25%	12,50%	6,25%	25%	12,50%	12,50%	12,50%	6,25%	6,25%

Tabela 5 – Transposição Didática

TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA													
13. Quanto do que foi ensinado em 2016 o aluno mediano aprendeu? Por quê?													
	50 a 59%	60 a 69%	70 a 79%	80 a 89%	90 a 99%	100%	Relaciona teoria com dia a dia do aluno	Ludicidade	Aprendizado visível, mensurável	Motivação do aluno	Interesse pelos conteúdos	Falta de tempo / excesso de conteúdos	Processo em construção
Prof. 1					X			X					
Prof. 2			X					X					
Prof. 3						X		X	X				
Prof. 4						X		X					
Prof. 5			X					X					
Prof. 6			X								X	X	
Prof. 7			X					X					
Prof. 8				X			X						
Prof. 9		X									X		
Prof. 10													
Prof. 11					X								X
Prof. 12	X										X		
Prof. 13	X												
Prof. 14													
Prof. 15			X										
Prof. 16				X			X	X					
Freq.	2	1	5	2	2	2	2	1	6	1	3	1	1
	12,50%	6,25%	31,25%	12,50%	12,50%	12,50%	12,50%	6,25%	37,50%	6,25%	18,75%	6,25%	6,25%

Tabela 6 – Fatores Inibidores

FATORES INIBIDORES										
14. Fatores inibidores da criatividade dentro da escola										
	Coord/direção incentiva práticas tradicionais	Insegurança / medo de arriscar	Excesso de conteúdos	Falta de tempo	Falta de acordo entre professores	Expectativas da escola	Expectativas dos pais	Falta de disciplina dos alunos	Cumprir todas as páginas dos livros didáticos	Número de alunos por sala
Prof. 1			X	X						
Prof. 2	X				X		X			
Prof. 3			X	X				X		
Prof. 4										
Prof. 5			X	X			X		X	
Prof. 6			X	X				X		
Prof. 7			X	X						
Prof. 8		X	X	X						
Prof. 9		X		X				X		
Prof. 10			X	X						
Prof. 11			X	X						
Prof. 12		X	X	X						
Prof. 13										
Prof. 14										
Prof. 15			X	X	X		X			
Prof. 16			X	X			X			X
Freq.	1	3	11	12	2	0	4	3	1	1
	6,25%	18,75%	68,75%	75%	12,50%	0	25%	18,75%	6,25%	6,25%

ANEXO 5 – Ciclo 3 – Ação 4 – Relato e Análise do Questionário com Professores do Segundo Ano

Tabela 1 – Fatores Inibidores Observados e Sugestões

		Expectativas dos pais		Sugestões
		Concordo que é um inibidor da criatividade no ambiente escolar	Discordo que seja um inibidor da criatividade no ambiente escolar	
Prof. 5			X	<p style="text-align: center;">COMUNICAÇÃO</p> <p>Reuniões com os pais explicando as atividades fora do livro (6). Pedir para que respeitem as fases do desenvolvimento da criança (6). No início do ano, conversar com os pais sobre as atividades (7). Cabe à escola ressaltar a importância da aprendizagem diversificada e significativa da criança (8).</p>
Prof. 6	X			
Prof. 7	X			
Prof. 8	X			
Freq.	3		1	
		Expectativas da escola		Sugestões
		Concordo que é um inibidor da criatividade no ambiente escolar	Discordo que seja um inibidor da criatividade no ambiente escolar	
Prof. 5			X	<p style="text-align: center;">COMUNICAÇÃO</p> <p>Ressaltar a importância de novas abordagens de ensino (8).</p>
Prof. 6	X			
Prof. 7			X	
Prof. 8	X			
Freq.	2		2	
		Falta de tempo		Sugestões
		Concordo que é um inibidor da criatividade no ambiente escolar	Discordo que seja um inibidor da criatividade no ambiente escolar	
Prof. 5	X			<p style="text-align: center;">FILTRAR CONTEÚDOS</p> <p>Falta de tempo porque existe excesso de conteúdos. Filtrar os conteúdos que realmente serão cobrados no trimestre, para não gastar um tempo muito grande (5). Menos conteúdo em livro, caderno, papéis (6). Estar sempre se organizando e priorizando o que é realmente importante (7).</p> <p style="text-align: center;">MAIS TEMPO PRA REUNIÕES / TREINAMENTO</p> <p>Reorganizar o horário da janela (aulas especiais) para planejar e estruturar meios criativos e didáticos (8).</p>
Prof. 6	X			
Prof. 7	X			
Prof. 8	X			
Freq.	4		0	
		Excesso de conteúdos		Sugestões
		Concordo que é um inibidor da criatividade no ambiente escolar	Discordo que seja um inibidor da criatividade no ambiente escolar	
Prof. 5	X			<p style="text-align: center;">FILTRAR CONTEÚDOS</p> <p>Todo início de trimestre os professores de cada nível fazem uma tabela contemplando apenas conteúdos necessários (5). Retirar / resumir / fragmentar os conteúdos mais densos e Ressaltar os conteúdos significativos ao cotidiano da criança (8).</p> <p style="text-align: center;">MAIS TEMPO PARA REUNIÕES / TREINAMENTO</p> <p>Revisão do planejamento (6). Reuniões pedagógicas no início do ano para avaliar o que é necessário (7).</p>
Prof. 6	X			
Prof. 7	X			
Prof. 8	X			
Freq.	4		0	

Falta de acordo			Sugestões
	Concordo que é um inibidor da criatividade no ambiente escolar	Discordo que seja um inibidor da criatividade no ambiente escolar	
Prof. 5		X	<p>MAIS TEMPO PARA REUNIÕES / TREINAMENTO Reuniões semanais com professores do nível com um mediador (6). Respeitar a opinião do outro e sempre dar lugar ao que é melhor para o aluno (7).</p> <p>OUTRO Em nosso nível, todos os docentes estão de acordo com as abordagens de ensino diversificadas. Desta forma há uma rica troca de experiências entre os professores comprometidos com o ensino de qualidade (8).</p>
Prof. 6		X	
Prof. 7	X		
Prof. 8		X	
Freq.	1	3	
Insegurança / medo de arriscar			Sugestões
	Concordo que é um inibidor da criatividade no ambiente escolar	Discordo que seja um inibidor da criatividade no ambiente escolar	
Prof. 5	X		<p>MAIS TEMPO PARA REUNIÕES / TREINAMENTO A escola propor encontros entre os professores para monitorar estratégias e apoiar o grupo em mudanças de planejamento (5). Treinamentos, autonomia maior ao professor (6). Ter espaço para conversar, colocar as ideias, expor o que tem em mente para executar (7). Planejar com antecedência, criar estratégias, elaborar situações alternativas. Caso ocorra algo inesperado, o docente terá mais segurança em sua prática pedagógica (8).</p>
Prof. 6	X		
Prof. 7	X		
Prof. 8		X	
Freq.	3	1	

ANEXO 6 – Ciclo 3 – Ação 5 – Relato do *Focus Group* com Alunos do Segundo Ano

Grupo 1

Participantes: 5 alunos do Segundo Ano, diretora, pesquisadora

Data: 31 de maio de 2017

Duração: 20 minutos

Grupo 2

Participantes: 6 alunos do Segundo Ano, diretora, pesquisadora

Data: 6 de junho de 2017

Duração: 20 minutos

Questão 1: O que vocês mais gostam de fazer aqui na escola?

GRUPO 1	GRUPO 2
<ul style="list-style-type: none"> - Estudar! - Brincar na tirolesa. - Jogar futebol. - Brincar com meus amigos. - Ir no escorregador. - A hora mais legal é a hora do recreio. - O lanche! - Na sala, eu adoro Matemática, Inglês. - Matemática! - Matemática! - A atividade que eu mais gostei é aquela da página 15, que tem a ver com Futebol. - E eu gosto de Polícia e Ladrão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ir na tirolesa. - Eu gosto de estudar. - Estudar também! - Também estudar... - É, estudar é bom. - Eu também gosto de estudar. - Eu gosto de duas coisas: Educação Física e recreio. - Eu também gosto de Educação Física. - Tem uma outra coisa: Inglês. - Eu gosto de tirolesa e Ciências. - Eu gosto de Matemática. - É... Matemática! - Além de estudar, eu gosto de Educação Física também.

Questão 2: Vocês acham o Segundo Ano fácil ou difícil? Por quê?

GRUPO 1	GRUPO 2
<ul style="list-style-type: none"> - É fácil. É fácil, é fácil! - Eu acho mais ou menos, porque pela frente vai ficar cada vez mais difícil pra gente. - No começo tá fácil, mas no final vai ficar mais difícil. - É, quando a gente pegar o jeito virão lições mais difíceis pra gente. - O Primeiro Ano era muito fácil. Agora é cada vez mais difícil. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tá fácil, tá fácil... - É... Mais ou menos! - Porque no Primeiro Ano não é tipo prova. - É, não é que nem continha lá do Primeiro Ano que era dois mais dois. Agora já é um mais um mais quatro, assim... - É, tipo, sete menos três. - Eu acho fácil um pouco. - Mais ou menos! - Tipo hoje tivemos duas lições pra fazer. - É... Muita! - O que eu mais gosto é de Lógica. - Eu gosto de História e Ciências. - Lógica, Lógica.

	<ul style="list-style-type: none"> - Em Ciências a gente está aprendendo os seres vivos e não vivos. Os seres aquáticos e terrestres. - É legal estudar e o assunto. É legal o estudo sobre aquilo e o assunto. - Eu também gosto de Ciências porque é diferente dos outros. Em História tipo conta a história dos outros. - Eu gosto de Português, História, Geografia, Ciências, Matemática, todos! - Eu também gosto de todos! - Eu gosto de todos também!
--	---

Questão 3: E vocês gostam das aulas e da maneira como são ensinadas as coisas?

GRUPO 1	GRUPO 2
<ul style="list-style-type: none"> - Sim!! - A professora é bem legal. - A minha professora às vezes faz brincadeiras com a gente. - Tem dias que é de jogo. Ela pega e coloca pra gente jogar. - A professora deixa a gente ver vídeos na tv, deixa até a gente ver se a lição está certa no livro dela. Quando eu estava fazendo a lição de Lógica, eu perguntei se estava certo e ela deixou eu ver ali no livro dela. - E se não dá tempo e a gente não consegue terminar a lição, ela deixa pra outro dia. Que nem eu, estou com a lição atrasada há dois dias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Siiim! E muito! - A nossa professora ensina de um jeito diferente das outras. Ela ensina com música, ela faz dança... É muito legal! - Um dia a gente andou pela sala igual uma barata, de ponta cabeça, deitada assim. A gente foi andando em círculos, com a música da barata. E a gente aprendeu que nasce, reproduz e morre. - E também que a barata era mentirosa. Era muito legal, na música falavam uma hora as meninas e outra hora os meninos. Ah... Eu já não sei (o que a professora queria ensinar com isso). - Eu acho que ela queria ensinar que não pode mentir. - A nossa professora, quando é uma coisa de texto, de livro, ela fala: quem não está prestando atenção eu vou pedir pra fazer. Daí ela vai lendo, a gente tem que acompanhar com o dedo ou com os olhos, daí ela pede pra cada um ler uma parte do texto e depois todo o mundo lê junto. - Sempre o XXX não presta atenção e daí a professora pergunta pro XXX e o XXX nunca sabe. Ele fica calado. - Eu só sei que na hora que a gente está aprendendo não é pra fazer gracinha, porque a gente está aqui no colégio para aprender e não para brincadeira. - Tipo na Educação Física a gente aprende a fazer cambalhota, brincando. Na Festa Junina também a gente estava aprendendo e brincando.

Questão 4: A professora inventou alguma situação diferente para ensinar as coisas pra vocês? Como foi?

GRUPO 1	GRUPO 2
<ul style="list-style-type: none"> - Então, ela ensinou pra gente que se tem cinco peixinhos aqui e dois peixinhos ali, o Jack (que é o jacaré), ele vai abrir a boquinha pra cima. - Ela ensinou pra gente na página 62, o resultado que dava era o resultado de baixo. - Eu lembro! Ixi, até esqueci já. - A professora deu um jogo do livro de ciências e é bem legal. 	<ul style="list-style-type: none"> - A do jacaré! Que daí em Matemática, tinha o 3 e o 2... - Ah! E também teve a história do pato. - E tinha também um menino que uma vez ele tropeçou e o nariz dele ficou assim e daí ele é o número 1. A gente aprendeu assim o número 1. - Tipo, lembra daquela historinha da pomba e da formiga que a professora contou? - E teve a do Jabuti Vagarinho. - É uma história também! A festa do jabuti. - A professora um dia ela mostrou a história do Senhor Alfabeto! - Hoje teve um piquenique saudável. Eu não lembro nem o que eu comi, porque eu comi bastante coisa. - A gente fez um piquenique porque o Fredo veio visitar a escola. - É, o Fredo é uma história do Segundo Ano. De História e Geografia. - E ele ainda está aqui na escola, só que está em outra sala. Ele vai ficar aqui até o final do ano. Sim, porque ele é um personagem da história. Ele só vai embora se a gente passar de ano ou for embora desta escola.

Questão 5: Qual foi a atividade (trabalho) mais legal que vocês fizeram este ano? Como foi? O que aprenderam?

GRUPO 1	GRUPO 2
<ul style="list-style-type: none"> - O Jack! - O Jack! Ele queria comer os peixinhos, tipo se aqui tem 10 e ali tem 9, ele ia comer os 10, porque ele só gosta de coisa grande. E daí ele ia comer o lado que tem mais. - Uma atividade que eu gostei muito este ano, foi uma que tinha que ligar e fazer um navio. - Um dia a gente tinha que ligar algumas coisas, era bem legal. - A dos idosos! A nossa turma trabalhou os idosos. - A nossa trabalhou os jovens. - Era sobre as fases da vida. - Era pra gente fazer uma exposição, daí a gente via todas as fases da vida nas outras salas do Segundo Ano e daí quando a gente voltava a professora dava um caderninho pra gente. E era uma prova, a gente escrevia assim. - E eu não consegui terminar, porque eu tive 	<ul style="list-style-type: none"> - Da barata! - Dos seres aquáticos e terrestres. - De Lógica, uma que a gente ia pintando e palavra formava abelha. - Dos seres aquáticos e terrestres também. - Uma de Educação Física que a gente tinha que procurar bolinhas pela escola inteira. - Canibal! Da Educação Física também. - Eu também adorei a historia dos Três Irmãos. De Português! - Eu também gostei da história de Português, do mingau doce. - Eu gostei de todas!

<p>que sair mais cedo porque eu tinha que ir no jogo do Coxa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eu aprendi que... Ai, nem me lembro mais. - A gente aprendeu que tem que respeitar, que tem que ajudar os idosos... Assim, se ele quer atravessar a rua, daí a gente tem que ajudar ele a atravessar a rua. Tipo assim, ele pegou uma maçã, finge que eu moro com a minha avó, ela pegou uma maçã e caiu no chão e ela não consegue pegar... Daí eu tenho que pegar pra ela. Tipo, ajudando ela. - Os jovens gostam de música, eles gostam de ficar saindo na rua com os amigos, gostam de andar de carro com os amigos.... Gostam de ir pra balada. - A gente é criança. - Teve um outro trabalho que a gente tinha que copiar o rosto do outro. A gente sentava na frente do outro e tinha que copiar igual. - Um dia a gente fez umas carteirinhas de identidade. Daí toda a turma desceu. E aí a gente fez uma roda e virou pro lado ao contrário. A professora colou as identidades atrás. Daí a gente ficava correndo e ela falava pára. Tipo eu estava com a identidade e o Arthur parou atrás de mim e eu não sabia qual era a minha identidade. Daí eu falava as características dela. Eu falava: Ele tem cabelo loiro, assim mais ou menos? Daí eu descobria quem ele era. Daí quem estava atrás de mim ia pra minha frente. - A gente fez um projeto que cada um fazia um bonequinho da sua sala. - É, a gente fez um mascote. - A gente fez uma pessoa. 	
---	--

Questão 6: E qual foi a atividade mais chata?

GRUPO 1	GRUPO 2
<ul style="list-style-type: none"> - Nenhuma. - Teve uma de Geografia muito chata. A gente tinha que ligar os pontinhos e estava muito difícil. Eu ficava procurando o número 3 e não tinha. Eu não achei. - Eu não gostei da do índio. - Eu não gostei daquela de Matemática que tinha que fazer as contas e depois ligar os pontos. - Eu não gostei daquela do Futebol. - Mas eu gostei! 	<ul style="list-style-type: none"> - Aiii, Jesus! - Nenhuma. - A de Matemática que tipo uma folha tem uma linha, e aqui tem várias contas e ali tem várias contas e depois mais várias contas... - Ah, eu sei! Esta foi bem chata! - Tipo a gente demora uma hora pra fazer isso. - Eu não gostei da prova de Matemática, porque tinha muita continha. E daí tinha que pintar uns balões... - Uma vez que a gente fez quatro atividades de Lógica! - Pra mim nenhuma é chata, eu gosto de todas.

ANEXO 7 – Termo de Consentimento Informado Professores

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Mestrado em Docência e Gestão da Educação, da Universidade Fernando Pessoa, com o título “A Criatividade como Recurso à Transposição Didática: Fatores Inibidores no Ambiente Escolar,” sob a orientação de Doutora Tereza Ventura.

Eu, abaixo-assinado _____, participante no projeto compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da sua participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que será incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que a informação ou explicação que me foi prestada versou os objetivos e os métodos. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a sua e minha participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Foi-me ainda assegurado que os registros em suporte papel e/ou digital (sonoro e de imagem) serão confidenciais e utilizados única e exclusivamente para o estudo em causa, sendo guardados em local seguro durante a pesquisa e destruídos após a sua conclusão. Por isso, consinto em participar no estudo em causa.

Data: ____/____/2017

Assinatura do Responsável pelo participante no projeto: _____

O Investigador responsável:

Nome: Carolina Machado Michelotto

Assinatura: _____

ANEXO 8 – Termo de Consentimento Informado Alunos

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Mestrado em Docência e Gestão da Educação, da Universidade Fernando Pessoa, com o título “A Criatividade como Recurso à Transposição Didática: Fatores Inibidores no Ambiente Escolar,” sob a orientação de Doutora Tereza Ventura.

Eu (nome completo), _____
responsável pelo participante no projeto (nome da criança) _____

_____, compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da sua participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que será incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que a informação ou explicação que me foi prestada versou os objetivos e os métodos. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a sua e minha participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Foi-me ainda assegurado que os registros em suporte papel e/ou digital (sonoro e de imagem) serão confidenciais e utilizados única e exclusivamente para o estudo em causa, sendo guardados em local seguro durante a pesquisa e destruídos após a sua conclusão. Por isso, consinto em participar no estudo em causa.

Data: ____/____/2017

Assinatura do Responsável pelo participante no projeto: _____

O Investigador responsável:

Nome: Carolina Machado Michelotto

Assinatura: _____

ANEXO 9 – Pedido de Colaboração para Pais de Alunos

Assunto: **Pedido de colaboração para pesquisa**

Meu nome é Carolina Machado Michelotto, sou mestranda em Docência e Gestão da Educação, na Universidade Fernando Pessoa, em Portugal. Venho por este meio solicitar a sua colaboração e autorização para realizar uma investigação para a Dissertação de Mestrado, a partir de uma amostra de alunos do Segundo Ano.

Esta etapa da pesquisa investiga a relação entre a criatividade do professor e a aprendizagem significativa dos alunos. Assim sendo, pretendo realizar focus grup (discussão em grupo) com alunos do Segundo Ano selecionados aleatoriamente. O focus group será um encontro de aproximadamente 20 minutos, realizado em horário combinado com o professor de cada turma, de modo a não prejudicar o andamento das aulas. Seu objetivo é recolher informações qualitativas sobre atividades que as crianças realizam na escola. Também estarão presentes a psicóloga da escola ou a diretora.

Estou inteiramente à disposição, caso tenham alguma dúvida, através do telefone xxxx ou do e-mail xxx.

Contando com sua disponibilidade, peço a gentileza de, se possível, enviar assinada a autorização que segue junto a este documento.

Agradeço a atenção

Carolina Michelotto

ANEXO 10 – Grelha de Observação Reuniões de Planejamento

GRELHA OBSERVAÇÃO REUNIÃO DE PLANEJAMENTO

DATA: _____

ESTAVAM PRESENTES: _____

DESCRIÇÃO
FATORES INIBIDORES OBSERVADOS
COMENTÁRIOS

ANEXO 11 – Frases Reunião de Sensibilização dos Professores

1. Albert Einstein, quando jovem, estudou em uma escola militar extremamente disciplinada na Alemanha, onde as pressões durante os períodos de provas o oprimiam tanto que temporariamente perdeu até mesmo seu interesse por Ciências. “Depois que eu passava o exame final, eu achava de mau gosto pensar em qualquer problema científico por um ano inteiro”. Quando tinha 15 anos, Einstein mudou-se para Zurique e queria estudar no Instituto Politécnico, mas não passou no exame para ingresso na instituição. Então passou a estudar em uma escola humanística que dava ênfase à procura despreocupada pelo conhecimento. Este clima foi perfeito para o seu estilo independente de pensar e trabalhar. Havia pouca ênfase na memorização, muita ênfase em trabalho individual de investigação e no desenvolvimento de trocas democráticas entre professores e alunos. Foi ali que Einstein desenvolveu o primeiro experimento que o levou depois à teoria da relatividade ($E=MC^2$).
2. O amor pela leitura estimula o desejo de escrever. (Joyce Oates, escritora norte-americana)
3. Quando nós inventamos o cubismo, nós não tínhamos a menor intenção de inventar o cubismo, mas simplesmente expressar o que estava em nós. (Picasso)
4. O problema é um só. Eles se tornaram escritores. Deixaram de ser homens criativos e passaram a ser romancistas, ou críticos, ou poetas.
5. Criatividade não se consegue apenas tentando.
6. Crianças que têm percepção de autonomia na sala de aula são mais motivadas e criativas.
7. “Eu posso te dizer como ganhar um Prêmio Nobel... Tenha grandes professores.” (Paul Samuelson, ganhador do Nobel de economia)
8. Sócrates foi mestre de Platão, que foi mestre de Aristóteles (considerados os maiores filósofos da humanidade).
9. Difícil identificar e ensinar comportamentos que levam à criatividade, mas ver modelos criativos leva pessoas a se tornarem criativas.
10. Aprender motivado pela curiosidade e para sua própria satisfação ao invés de aprender para agradar o professor e ter boas notas.
11. Crianças criativas são vistas como chatas pelos professores.
12. Crianças vindas de uma sala de aula aberta mantêm superioridade em pensamento divergente até 4 anos após deixá-la.
13. Pensamento divergente é um processo de pensamento cujo objetivo é achar o maior número possível de soluções para um problema. Essa capacidade é usada para gerar ideias e resolver algo criativamente, em oposição ao pensamento convergente, que consiste em achar uma única solução apropriada a um problema.
14. Brincar é muito importante. Nem toda brincadeira é criativa, mas toda criatividade contém brincadeira.

15. Ambientes escolares propícios para criatividade incluem professores que dão atenção individualizada aos alunos fora da sala, servem de modelo de atividades criativas, encorajam alunos a serem independentes.
16. Quanto maior o número de criadores em uma geração, maior o número de criadores na próxima.
17. Crianças que percebem grande calor nos professores apresentam altos níveis de motivação e criatividade.
18. Autoavaliação e auto-observação são importantes para a criança, para evitar concentração e dependência em avaliações externas que minam a criatividade.
19. Aparentemente, podemos esperar decréscimos na capacidade de pensamento criativo e na produção criativa mais ou menos nas idades de 5, 9 e 12 anos. Todas elas períodos de transição em carreiras educacionais.
20. Existe uma pequena chance para o desenvolvimento da criatividade onde crianças trabalham por longos períodos de tempo com pouca demanda, onde os resultados são controlados e prescritos, e onde tópicos complexos são ensinados de maneira superficial. Criatividade prospera onde existe tempo para explorar, experimentar e brincar com ideias. Crianças têm direito a condições favoráveis para a criatividade aflorar.
21. Mas onde encontramos tempo para criatividade em um currículo já sobrecarregado? Uma resposta é cortar a cobertura detalhada do currículo central e dar mais tempo para o currículo criativo idealizado pelas próprias escolas.
22. Uma jornada de mil milhas começa com o primeiro passo.
23. Ser criativo pode significar ir além dos limites (ou objetivos ou currículo) impostos por outros. Para as escolas pode significar a criação de suas próprias receitas para excelência, ao invés de seguir as receitas dos outros.
24. William Blake – O que agora está provado, antes foi imaginado.
25. Nas escolas, tanto crianças quanto professores precisam estar engajados em tarefas ricas e ambientes que valorizam o pensamento e o aprendizado, não apenas ensinar e testar. Deixar alguma coisa fora do lugar na sala de aula, colocar mensagens escritas em lugares para incitar a curiosidade, fazer ou vestir algo fora do normal para inspirar as crianças a perguntarem Por que, trazer artefatos estranhos ou fotografias para a sala...
26. Quando as crianças entram na sala elas são presenteadas com música clássica e um desafio de pensamento, que pode ser verbal, matemático, ou um problema, uma investigação ou desafio como descobrir as semelhanças e diferenças entre sangue e ketchup.
27. Teatro, mais do que qualquer outra forma, combina o verbal, o visual e o sinestésico do aprendiz. Em uma boa prática de teatro, as crianças geralmente interpretam adultos ou crianças pelo menos três anos mais velhas que elas. Isto requer que elas se esforcem para encontrar a linguagem apropriada para o papel e situação. Essas atividades demandam bastante da linguagem e imaginação das crianças.

28. Pássaros engaiolados cantam, mas como seria a música deles se algumas vezes pudessem voar.

29. Tempo para criatividade deve ser criado dentro de cada dia. Por exemplo, cada tarde começa com uma performance artística, na qual as crianças são convidadas para compartilhar o que criaram, como uma música, uma peça, uma dança, um poema, uma história, um jogo improvisado, uma mágica ou até um malabarismo.

ANEXO 12 – Questionário Final para Professores do Segundo Ano

1. Abaixo estão listados os fatores inibidores da criatividade observados em nossas reuniões de planejamento. Ao lado de cada um, por favor responda o que se pede.

	Concordo que é um inibidor da criatividade no ambiente escolar	Discordo que seja um inibidor da criatividade no ambiente escolar	Sugestões para solução do problema
Expectativas dos pais			
Expectativas da escola			
Falta de tempo			
Excesso de conteúdos			
Falta de acordo entre os professores do nível			
Insegurança / medo de arriscar			

ANEXO 13 – Guião para Focus Group com Alunos do Segundo Ano

Questão 1 – O que vocês mais gostam de fazer aqui na escola?

Questão 2 – Vocês acham o Segundo Ano fácil ou difícil? Por quê?

Questão 3 – E vocês gostam das aulas e da maneira como são ensinadas as coisas?

Questão 4 – A professora inventou alguma situação diferente para ensinar as coisas pra vocês? Como foi?

Questão 5 – Qual foi a atividade mais legal que vocês fizeram este ano? Como foi? O que aprenderam?

Questão 6 – E qual foi a atividade mais chata?