



**Universidade de Brasília**  
**Faculdade de Educação**  
**Mestrado em Educação**

**O Desenvolvimento do Currículo e a Criatividade do Professor: uma reflexão  
em busca da qualidade da Educação Infantil**

**Tatiana Santos Arruda**

**Brasília-DF**

**2007**

**TATIANA SANTOS ARRUDA**

**O Desenvolvimento do Currículo e a Criatividade do Professor: uma reflexão  
em busca da qualidade da Educação Infantil**

Dissertação apresentada à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Magistério; Formação e Trabalho Pedagógico.

Orientadora: Professora Doutora Maria Fátima Guerra de Sousa.

**Brasília - DF**

**2007**

**Universidade de Brasília**

**Faculdade de Educação - Mestrado em Educação**

**Área de Concentração: Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico**

**Tatiana Santos Arruda**

**O Desenvolvimento do Currículo e a Criatividade do Professor: uma reflexão  
em busca da qualidade da Educação Infantil**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Professora Doutora Maria de Fátima Guerra de Sousa  
Universidade de Brasília (Orientadora)**

---

**Professora Doutora Maria Carmem Villela Rosa Tacca  
Universidade de Brasília (Examinadora)**

---

**Professora Doutora Diva M. M. Albuquerque Maciel  
Universidade de Brasília (Examinadora)**

---

**Professora Doutora Maria Alexandra Militão Rodrigues  
Universidade de Brasília (Suplente)**

**Brasília, 13 de Abril de 2007.**

Estamos caminhando rumo a um horizonte que sempre recua diante de nós, mas, à medida que caminhamos, vemos novas paisagens se abrindo, enquanto que as paisagens pelas quais já passamos parecem diferentes quando olhamos para trás. (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003, p.11).

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, primeiramente, pelo dom da vida e por sua presença nos momentos de dificuldades.

Aos meus familiares, em especial minha mãe e minha irmã Fabiana, que me apoiaram nas diversas situações vivenciadas no decorrer dos estudos e souberam ser pacientes. Agradeço, também, a minha irmã Deise pelo apoio e exemplo de dedicação à docência. A minha prima Naitê e tia Maria das Graças. A Maria Júlia, minha querida filha, que com sua chegada ocasionou mudanças de projetos de vida e um novo olhar acerca da Educação e da formação humana. Ao Carlos, amado companheiro, por sua compreensão e por ter me incentivado a prosseguir mesmo diante dos fatos inesperados que surgiram.

Às professoras Maria de Fátima Guerra de Sousa, Maria Carmem Tacca, Maria Alexandra Rodrigues, pelas reflexões e contribuições para a realização deste trabalho. A todos os professores que pude conhecer neste mestrado, em especial, a professora Albertina por sua disponibilidade, sensibilidade para com o outro e produção teórica.

Às amigas Alaídes, Anátalia, Cida e Theresa pelas leituras cuidadosas, sugestões e palavras de incentivo. Por terem se tornado amigas para além das salas de aula, entrando para minha história de vida.

Às professoras e à instituição educativa que aceitaram participar do desenvolvimento desta pesquisa e pelas possibilidades que me oportunizaram de ampliar minhas reflexões acerca da Educação Infantil.

A todos que participaram dessa trajetória de estudos.

Muito obrigada!

ARRUDA, Tatiana Santos. **O Desenvolvimento do Currículo e a Criatividade do Professor: uma reflexão em busca da qualidade da Educação Infantil**. 2007. 252 p. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília/ Faculdade de Educação, Brasília – DF.

## RESUMO

Esta pesquisa possui como objetivo geral investigar no desenvolvimento do currículo a expressão da criatividade do professor, na perspectiva da qualidade da educação infantil. Para alcançar esse propósito, a pesquisa foi fundamentada na compreensão da criatividade como processo complexo da subjetividade humana, posição teórica de Mitjans Martínez, e na Epistemologia Qualitativa de Gonzalez Rey. Contou com a realização de dois estudos de casos, duas professoras que atuavam em uma mesma instituição educativa da rede pública de ensino do Distrito Federal com crianças de cinco anos de idade. Os instrumentos utilizados foram três: entrevistas semi-estruturadas com a diretora da instituição e as duas professoras, análise documental do currículo moldado pelos professores, dos projetos educativos formulados no ano letivo de 2006 e do planejamento de aula, e observações estruturadas do trabalho pedagógico, que se constituiu com o principal instrumento. Com base na análise das informações, foi possível constatar que as reflexões acerca do currículo em ação e a elaboração do currículo moldado pelos professores foram relevantes para que estes profissionais pudessem ser criativos no desenvolvimento do currículo, participando da constituição da função pedagógica da educação infantil, dos critérios definidores da criatividade do professor no contexto social e educativo e da construção do significado da qualidade, que tem como premissa a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Além disso, a criatividade do professor integra a formulação e o desenvolvimento do currículo moldado pelos professores, o currículo em ação, bem como a construção do significado da qualidade da educação infantil. Com isso, é possível afirmar que há relação entre a criatividade do professor no desenvolvimento do currículo e a qualidade da educação infantil, considerando que tanto a expressão criativa no trabalho pedagógico como a referida qualidade possuem como fundamento a possibilidade das práticas educativas favorecerem a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

**Palavras-chave:** Currículo. Criatividade do Professor. Educação infantil. Qualidade da Educação Infantil.

ARRUDA, Tatiana Santos. **Curriculum's Development and Teacher's Creativity: a reflection searching Infantile Education's quality**. 2007. 252 p. Thesis submitted the School of Educacion at The University of Brasília for the degree of Master of Science.

### ABSTRACT

This research has as general objective investigate in the curriculum development teacher's creativity, on the perspective of children education's quality. To do so, the research was based on the creativity comprehension as a complex process of human's subjectivity, Mitjans Martínez theoretical position and on Gonzalez Rey's Qualitative Epistemology. It was supported by two studies of cases, two teachers who teach five year-old children in the same public educational institution in the capital of Brazil. It was used three instruments then: half-structured interviews with the principal of this institution and these teachers; documental analysis of curriculum developed by the teachers, of the educational projects made during 2006 and of the class planning; and structured observation of the pedagogic work which was the main one. Based on the analysis of this information, it was possible to learn that the reflections on the current curriculum and on the elaboration of that made by the teachers were relevant for these professionals to be creative when developing the curriculum – by taking part in the construction of the learning method function of the children education, in the criteria which define the teacher's creativity within the educational and social context and the setting of the meaning of quality -, which has as a premise the students' learning and development. Moreover, teacher's creativity has an important role in the definition of the pedagogic work and in the quality of the children education. Therefore, it is possible to say that there are a link between the role of the teacher's creativity in the development of the curriculum and the quality of the children education, since both the creativity presence in the pedagogic work and the subjacent quality have as a tenet the possibility of the educational practices in supporting students' learning and development.

**Key-words:** Curriculum. Teacher's Creativity. Children Education. Quality of the Children Education.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO I: EDUCAÇÃO INFANTIL: O CURRÍCULO E A CONSTRUÇÃO DO SIGNIFICADO DA QUALIDADE.....</b>	<b>18</b>
1.1. O Currículo da Educação Infantil.....	18
1.2. A Qualidade da Educação Infantil: a construção do significado.....	33
<b>CAPÍTULO II: A CRIATIVIDADE EM CONTEXTO: DIVERSOS OLHARES.....</b>	<b>47</b>
2.1. A Criatividade do Professor e a Educação Infantil.....	47
2.2. Criatividade: diferentes enfoques.....	50
2.3. A Criatividade como Processo Complexo da Subjetividade Humana.....	60
2.3.1. Aproximações à Teoria da Subjetividade de González Rey.....	67
2.4. A Criatividade do Professor no Trabalho Pedagógico.....	72
<b>CAPÍTULO III: METODOLOGIA.....</b>	<b>81</b>
3.1. Objetivos.....	81
3.2. Epistemologia Qualitativa.....	81
3.2.1. Estudo de Caso.....	86
3.3. Critérios de escolha e procedimentos de pesquisa.....	88
3.3.1. Caracterização da Instituição Educativa pesquisada.....	92
3.4. Instrumentos da Pesquisa.....	94
3.4.1. Observação.....	95
3.4.2. Entrevistas semi-estruturas.....	96
3.4.3. Análise Documental.....	97

3.4.4. Diário de Campo.....	98
3.4.5. Quadro com os objetivos de cada instrumento.....	99
<b>CAPÍTULO IV: ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES.....</b>	<b>101</b>
<b>4.1. Currículo Moldado pelos Professores na Educação Infantil e o contexto da instituição educativa.....</b>	<b>102</b>
4.1.1. A Elaboração do Currículo Moldado pelos Professores.....	103
<b>4.2. A Expressão da Criatividade, como processo complexo da subjetividade, no trabalho pedagógico.....</b>	<b>114</b>
<b>4.2.1. Caso de Aline.....</b>	<b>114</b>
4.2.1.1. Apresentação.....	114
4.2.1.2. A Criatividade de Aline como Processo Complexo da Subjetividade Humana.....	116
4.2.1.3. A Expressão da Criatividade da Professora Aline no Trabalho Pedagógico.....	128
<b>4.2.2. Caso de Carla.....</b>	<b>165</b>
4.2.2.1. Apresentação.....	165
4.2.2.2. A Criatividade de Carla como Processo Complexo da Subjetividade Humana.....	167
4.2.2.3. A Expressão da Criatividade da Professora Carla no Trabalho Pedagógico. ....	181
<b>4.2.3 Síntese Comparativa dos Casos.....</b>	<b>214</b>

<b>4.3. Reflexões acerca da construção do significado da qualidade da educação infantil.....</b>	<b>218</b>
<b>CAPÍTULO V: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>230</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>237</b>
<b>ANEXOS</b>	
ANEXO I: Roteiro da observação.....	247
ANEXO II: Roteiro da entrevista semi-estruturada 1 com as professoras.....	250
ANEXO III: Roteiro da entrevista semi-estruturada 2 com as professoras.....	251
ANEXO IV: Roteiro da entrevista semi-estrutura com o diretor.....	252

## INTRODUÇÃO

O discurso acerca do desenvolvimento integral do indivíduo ganha, cada vez mais espaço, tanto nas instituições educativas como nas leis e documentos oficiais que regem o sistema de ensino. Está presente, por exemplo, na atual lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB de 1996 e no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil - RCNEI de 1998. O desenvolvimento integral do aluno tornou-se, gradativamente, uma preocupação do trabalho pedagógico.

As modificações sociais e culturais das últimas décadas repercutiram na intencionalidade das ações educativas a serem realizadas na educação formal, influenciando as visões e práticas voltadas para o desenvolvimento dos alunos. As produções teóricas e as pesquisas realizadas na Educação e em outras áreas, como a Psicologia, a Antropologia, a Filosofia, dentre outras, trouxeram argumentos para o melhor entendimento e enriquecimento da prática pedagógica, ampliando a atuação docente para além da transmissão de conhecimentos historicamente construídos.

As exigências e mudanças sociais requerem, também, reflexões a respeito da postura em relação aos objetivos de aprendizagem e à seleção dos conteúdos necessários à formação dos alunos. No mercado de trabalho, nas relações sociais e educativas espera-se que o indivíduo desenvolva sua autonomia e habilidade para atuar nos diferentes contextos de que participa. A mera reprodução de conhecimentos e comportamentos não atende mais às demandas sociais.

As transformações da sociedade têm solicitado, assim, o redirecionamento da função pedagógica das instituições educativas. Quanto à educação infantil, o RCNEI (1998) trata da formação pessoal, com os eixos da construção da Identidade e Autonomia, além do acesso ao Conhecimento de Mundo, nas diferentes áreas, como a música, artes visuais e linguagem oral e escrita. A formação integral se constitui, portanto, como um dos aspectos a serem considerados na dinâmica educativa com crianças de zero até seis anos.

O documento oficial referido foi estabelecido no final da década de 1990 como parâmetro de caráter não obrigatório, com a pretensão de contribuir para a qualidade da educação infantil, orientando o trabalho pedagógico na primeira etapa

da educação básica. Dentre as críticas, está a forma como o RCNEI pode ser interpretado pelos professores. Por um lado, como norma a ser seguida e cumprida fielmente, determinando as práticas, os objetivos de aprendizagem que precisam ser alcançados com as crianças. Por outro, de tão distante da realidade da educação infantil, pode acabar não sendo considerado nas ações educativas. (PALHARES e MARTINEZ, 2003).

As diferenças entre o currículo prescrito<sup>1</sup> e o que é realizado no cotidiano escolar são confirmadas por Marchesi e Martín (2003) e Sacristán (2000). Esses autores argumentam que um dos fatores que promovem as modificações curriculares é o entendimento que os professores possuem a respeito do currículo. Neste sentido, é relevante questionar: de que forma os professores compreendem o currículo da instituição educativa em que atuam? Como percebem a contribuição do RCNEI para o currículo da sua instituição?

Nesse contexto, chama a atenção o fato de que o currículo enquanto documento prescrito fundamenta parte das ações educativas. Do ponto de vista histórico, tem havido mudanças de concepções a respeito do conceito de currículo, de acordo com Silva (2004). Inicialmente o autor afirma que era visto como uma forma de sistematizar conteúdos e objetivos pedagógicos. Hoje é entendido como uma prática educativa que se realiza e se constitui nas relações sociais presentes na dinâmica das instituições educativas, o que é argumentado por autores diversos como Kramer (2002, 1997a, 1997b) e Sacristán (2000). Como uma prática social, nele perpassam as bases filosóficas, pedagógicas, as concepções de sociedade, criança e educação (KRAMER, 1997b). É, assim, uma prática e não apenas um registro das intenções educativas.

Sacristán (2000) acrescenta que há níveis ou fases<sup>2</sup> do currículo, os quais possuem inter-relações recíprocas. Entre as seis que o autor apresenta, foram destacadas duas nesta pesquisa, por sua relevância e pertinência com o tema estudado. Uma delas refere-se ao *currículo moldado pelos professores* da instituição educativa, envolvendo o papel ativo daqueles profissionais cujos significados e concepções determinam as propostas curriculares.

---

<sup>1</sup> Expressão de Sacristán (2000).

<sup>2</sup> Currículo prescrito, currículo apresentado aos professores, currículo moldado pelos professores, currículo em ação, currículo realizado e currículo avaliado.

A outra fase diz respeito ao *currículo em ação* que abrange as práticas pedagógicas elaboradas e realizadas no meio educativo, as quais perpassam o trabalho pedagógico dos professores da instituição e, correspondem ao desenvolvimento do currículo propriamente.

A partir desse currículo em ação surgiram as minhas reflexões acerca da expressão da criatividade do professor. Isso porque nos anos de atuação na educação infantil em instituições privadas, foi possível perceber no desenvolvimento do currículo que havia o movimento e uma preocupação de certos professores em oferecer situações que promovessem a aprendizagem das crianças para além do acesso aos conhecimentos.

Nessa busca profissional, foram construídos os questionamentos a respeito da criatividade, de como o professor no desenvolvimento do currículo da instituição educativa pode atuar criativamente a fim de contribuir para a formação integral dos alunos.

As crianças eram diversas e diferentes eram os contextos familiares e sociais em que estavam inseridas, emergiam então questionamentos: de que forma a criatividade do professor pode contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento de todas elas respeitando suas diferenças? O que é a criatividade do professor no trabalho pedagógico?

Em conversas informais entre alguns professores, constatei que a inovação é um aspecto estimado no contexto escolar, embora associada muitas vezes à decoração do ambiente educativo, murais, enfeites de sala de aula, etc, ou a propostas para as produções das crianças vinculadas em especial com o uso de sucatas, materiais recicláveis.

Para compreender melhor o tema, quais poderiam ser os critérios definidores da criatividade? Mitjans Martínez (2006, 2004, 2003a) afirma que há um consenso entre especialistas da área de que a criatividade envolve a produção de algo “novo” e “valioso” num contexto social. Na educação, esse valor está associado às aprendizagens e desenvolvimentos dos alunos. (MTIJÁNS MARTÍNEZ, 2006). Estaria, portanto, além da inovação e dos aspectos decorativos.

De fato, existem diferentes olhares e enfoques acerca da criatividade, dentre pesquisas e estudos em vários campos do conhecimento tais como Filosofia,

Educação e Psicologia. Nessa última área, muitos foram os trabalhos a respeito da criatividade do aluno, em menor proporção os que investigaram a criatividade do professor e, em um número ainda mais reduzido, os que enfocavam a criatividade da organização educativa. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2002, 1999, MOURÃO 2004).

Para entender, a expressão da criatividade do professor no desenvolvimento do currículo é preciso buscar conhecer o seu trabalho pedagógico. Para isso é necessária a realização de pesquisas que considerem o professor como um dos organizadores das ações educativas, aquele que realiza, nas práticas pedagógicas, o currículo da instituição.

Nesse contexto, a criatividade do professor possui um papel relevante, tanto na promoção de situações de aprendizagem instigadoras do comportamento criativo, como na consideração da sua criatividade no cotidiano educativo, no processo de construção e realização das suas ações pedagógicas. A esse respeito Mitjans Martínez (2000) afirma que:

Esto se fundamenta en el hecho de que para contribuir a desarrollar en los alumnos los recursos personales que lhe permitan una acción creativa e transformadora es necesario que se constituyan espacios de relación y de acción con características específicas para lo cual la acción creativa e innovadora de los educadores es esencial. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2000, p.17).

O reconhecimento desse papel do professor no processo de organização do trabalho pedagógico solicita o entendimento acerca da criatividade e atuação com vistas ao desenvolvimento das características personalológicas<sup>3</sup> favoráveis ao comportamento criativo. É preciso, assim, superar a concepção presente no senso comum de que a criatividade é somente a expressão de traços da personalidade, vinculada às produções artísticas e associada às extravagâncias, à inovação pela inovação.

Nessa perspectiva, Neves-Pereira (2004) e Mitjans Martínez (2002) chamam a atenção para a falta de clareza do conceito e a visão distorcida que os professores possuem a respeito da criatividade. Apontam para a ausência de vivências criativas no período de sua formação profissional inicial, o que prejudica o desenvolvimento

---

<sup>3</sup> Expressão de Mitjans Martínez (2006, 2004, 2003a, 2003b, 2003c, 2002, 2000, 1999, 1995) que remete à personalidade.

de sua criatividade. Como conseqüência dessa visão pergunta-se: será que o trabalho pedagógico realizado por esses professores considera a necessidade da criatividade para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos?

Na educação infantil, a criatividade do professor tem um significado peculiar, quer pelas especificidades do atendimento às crianças de zero até seis anos, quer pela função pedagógica dessa etapa da educação básica, não mais entendida como uma ação de assistência, recreação ou de preparação para o ingresso no ensino fundamental.

A LDB (1996) possibilita a interpretação de que o trabalho a ser realizado supera a proteção e o preparo para a etapa seguinte, quando traz explicitamente no artigo 29 a finalidade desse atendimento como: “desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” A criatividade do professor é então uma necessidade para o trabalho pedagógico realizado na educação infantil, haja vista as diferenças e singularidades existentes no desenvolvimento das crianças. Para atender essa diversidade é preciso que o professor no desenvolvimento do currículo atue criativamente, contribuindo para a construção da qualidade da educação infantil.

Além disso, junto com a família, o professor da educação infantil tem um papel relevante no momento de constituição inicial da personalidade dos alunos. Nesse sentido, conforme lembrado por Mitjans Martínez (2003a), boa parte das técnicas e estratégias voltadas para o desenvolvimento da criatividade ocorrem na juventude ou na idade adulta. Há, pois, um contra-senso, uma vez que, segundo a autora, a personalidade em sua função reguladora e auto-reguladora começa a desenvolver-se na infância.

Como romper com esse contra-senso? Para a referida autora, o trabalho a ser realizado nas instituições educativas precisa seguir duas direções principais: desenvolver os recursos personológicos envolvidos na expressão criativa (as configurações criativas) e favorecer a expressão da criatividade dos sujeitos. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2000).

Desse modo, faz sentido questionar: o professor da educação infantil tem inovado as suas práticas pedagógicas com “valor” para o favorecimento da

aprendizagem e desenvolvimento dos alunos? De que forma os professores compreendem as transformações na educação infantil e em seu currículo? Qual é a concepção de qualidade que possuem?

Serão aquelas as questões deste estudo, que surgem da compreensão de que no contexto educativo, a preocupação com a qualidade tornou-se mais presente a partir dos anos de 1990 (PARÂMETROS NACIONAIS DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 2006, FREITAS, 2004). Desde então, tem sido analisada sob diferentes enfoques, segundo Campos (2000). Para a autora, três abordagens mostram-se mais expressivas por sua discussão teórica. São elas: 1) a que se baseia na vertente da “qualidade total”, seguindo o modelo empresarial; 2) a fundamentada em indicadores construídos externamente e que devem ser alcançados nas instituições educativas; 3) a que se centra na necessidade de construção do significado do que é qualidade para o contexto determinado.

Na pesquisa aqui proposta, a qualidade da educação infantil se fundamenta na terceira daquelas vertentes. O seu significado é construído em um determinado contexto social e implica em negociação. Considera-se assim o que, naquela situação, é almejado, partindo das práticas educativas e do trabalho pedagógico para a reflexão acerca do que é um “bom” trabalho educativo, que tem em vista a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. (SOUSA, 2006). Essa abordagem possui como representantes: Moss (2005a, 2005b), Bondioli (2004) e Dahlberg, Pence, Moss, (2003).

Para tanto, no capítulo I a educação infantil é discutida, sendo destacados dois aspectos: o currículo realizado no cotidiano educativo; e a qualidade da educação infantil, na perspectiva da construção do seu significado no contexto da instituição educativa.

No capítulo II, são apresentadas algumas das diferentes visões acerca da criatividade e os estudos que a relacionam com o professor. Nesse momento, a criatividade é definida como processo complexo da subjetividade humana, que enfatiza o sujeito psicológico e a sua personalidade na expressão criativa. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004). São apresentadas também algumas relações da criatividade do professor no trabalho pedagógico, envolvendo de forma mais significativa a educação das crianças na educação infantil.

A metodologia da pesquisa e sua realização são apresentadas em seguida, no capítulo III. A partir da Epistemologia Qualitativa (GONZALÉZ REY, 2005, 2002), foram definidos dois estudos de caso, com professoras da educação infantil atuando em uma instituição educativa da rede pública de ensino do Distrito Federal, com crianças de cinco anos de idade. Para a construção das informações foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: observação estruturada com as crianças e suas professoras; duas entrevistas semi-estruturadas com cada professora e uma com a diretora; análises documentais do currículo moldado pelos professores, os planejamento de aula e dois projetos educativos desenvolvidos no ano letivo de 2006 naquelas turmas.

A análise das informações segue no capítulo IV e possui três eixos de análise. O primeiro refere-se ao currículo moldado pelos professores, buscando compreender o contexto da instituição educativa. O segundo eixo envolve a expressão da criatividade do professor, como processo complexo da subjetividade, no trabalho pedagógico. No terceiro eixo é discutida a construção do significado da qualidade da educação infantil, ressaltando as relações entre o desenvolvimento do currículo e a criatividade do professor.

No capítulo seguinte são feitas as considerações finais tendo em vista as análises das informações e as reflexões suscitadas no processo de pesquisa. Para indicar esse percurso, seguem-se os anexos com os roteiros de observação e entrevistas.

Todos esses aspectos partiram do problema de pesquisa: **Investigar no desenvolvimento do currículo a expressão da criatividade do professor, na perspectiva da qualidade da educação infantil.** E para estudá-lo, foram estabelecidos os objetivos específicos, que nortearam a análise das informações:

- **Analisar o currículo moldado pelos professores na educação infantil.**
- **Analisar a criatividade do professor, como processo complexo da subjetividade, no trabalho pedagógico.**
- **Discutir a construção do significado da qualidade da educação infantil.**

# **CAPÍTULO I:**

## **EDUCAÇÃO INFANTIL: O CURRÍCULO E A CONSTRUÇÃO DO SIGNIFICADO DA QUALIDADE**

### **1.1. O Currículo da Educação Infantil**

Nas últimas décadas, os estudos a respeito do currículo discutiram vários aspectos dessa temática, envolvendo trabalhos que enfatizavam sua constituição como área de pesquisa (SILVA, 2004, GOODSON, 2001) e as diferentes tendências teóricas que adquiriu ao longo do tempo (SILVA, 2004, 2003, SACRISTÁN, 2000, KRAMER, 1997a).

Apesar dessas produções e avanços teóricos, em termos proporcionais, poucos são os estudos realizados acerca do currículo da educação infantil. Por isso, antes de discutir as especificidades do currículo construído para as crianças desta etapa da educação básica, serão abordados alguns aspectos gerais presentes em diversos conceitos a respeito do que é currículo, de forma que as aproximações e diferenças em relação à educação infantil e demais etapas educativas sejam compreendidas.

A própria palavra 'currículo' remete à diversidade de olhares, tendo como etimologia o latim, *curriculum*, que significa "pista de corrida" (SILVA, 2004, GOODSON, 2001). Essa pista pode ser, portanto, diversificada, múltipla e distinta, dependendo dos objetivos traçados. Mas, quais são os eixos norteadores dessa pista? Na educação infantil, como o currículo se constitui?

Muitas são as respostas para essas indagações e dentre elas se destacam as contribuições de Silva (2004). Esse autor assegura que os eixos norteadores do currículo contemplam certos questionamentos, presentes nas diferentes teorias de currículo, Tradicionais, Críticas, Pós-Críticas, são estes: o que os alunos precisam saber? Qual é o conhecimento considerado essencial para fazer parte do currículo? O que os alunos devem ser? Abrange, assim, os saberes selecionados

culturalmente como relevantes em certo momento histórico e a formação que se pretende oferecer para os alunos.

Para Sacristán (2000), o currículo é uma prática fundamentada no diálogo entre os agentes sociais, professores, alunos, família, dentre outros que participam da dinâmica educativa. O autor considera o currículo como práxis e não um objeto estático referente ao modelo de educação ou aprendizagens necessárias. Como uma prática, remete à função socializadora e cultural que a instituição possui, sendo condicionado ainda pelo contexto social, político e administrativo.

Nesta perspectiva, Moreira (2001) argumenta que o currículo é um projeto educativo que se efetiva na prática pedagógica e implica uma dimensão político-cultural, sugerindo uma função social da escola. Para tanto, o currículo requer a análise do presente, das práticas e projetos vigentes por todos os que participam do processo de sua construção e sua implementação.

Referindo-se à educação infantil, Kramer (1997a, 1997b) e Moreira (2001) concordam ao afirmar que o currículo é a construção de um caminho pelo qual perpassa o projeto político e cultural da instituição educativa. Visa responder à pergunta: “Para que serve a educação infantil?” (1997b, p.49) e por isso não se diferencia de proposta pedagógica. Configura-se como um convite, desafio e aposta e possui como pilares as concepções de sociedade, educação e criança.

Sousa (1998) e Kramer (2002) compartilhando de certos aspectos concebem o currículo como o guia do professor, refletindo os posicionamentos filosóficos a respeito do homem, da educação e as suas relações com o projeto mais amplo de sociedade, embasando-se numa teoria ou um modelo teórico.

Ao analisar as propostas pedagógicas ou curriculares da educação infantil, Kramer (2002) constatou que as definições de Kishimoto (1994), Oliveira (1995), Machado (1994), Mello (1994) e Kramer (1996, 1994a) tinham em comum a preocupação com o contexto social e histórico, entendiam que o currículo possui valores e concepções “de infância, homem, educação, educação infantil, conhecimento, cultura, desenvolvimento infantil, função da instituição em relação à criança, família e à comunidade”. (KRAMER, 2002, p.12). Consideravam os aspectos institucional-organizacionais e caracterizavam o documento de forma dinâmica e aberta.

Das definições apresentadas por Silva (2004), Sacristán (2000), Moreira (2001), Kramer (1997a, 1997b, 2002) e Sousa (1998), é possível inferir que o currículo da educação infantil configura-se como uma proposta educativa, construída e expressa, no trabalho pedagógico desenvolvido, nas práticas pedagógicas. Abrange assim uma dimensão política e social. Está além de saberes selecionados num contexto social e cultural, solicitando a participação criativa e reflexiva dos profissionais da educação acerca das concepções de sociedade, criança e da função social da educação infantil que são intrínsecas à atuação docente.

Desse modo, supera a compreensão que o reduz à especificação de objetivos, procedimentos e métodos de ensino que visam determinado “resultado”, conforme o entendimento da visão tradicional de currículo presente nos anos de 1920, logo no início dos estudos nesta área. (SILVA, 2004).

Para Goodson (2001) as definições de currículo como matérias de ensino restringem o debate contemporâneo e a própria ação educativa, “se as definições precedentes não puderem ser substituídas prontamente, nós retornaremos às ‘velhas polaridades’ (e a padrões de relacionamento e reprodução sociais)”. (p. 20).

Assim, considerando o currículo como proposta educativa, Marchesi e Martín (2003) e Sacristán (2000), o identificam como um dos fatores que influenciam a qualidade da educação. Para tanto, é necessária a consideração de aspectos como: a) a própria concepção de currículo e as funções que lhe são atribuídas; b) o papel destinado aos agentes educativos no projeto e no desenvolvimento do currículo; e, c) as medidas que são imprescindíveis a sua implementação para que o currículo possa se tornar elemento de mudança da prática educativa. (MARCHESI e MARTÍN, 2003).

Na educação infantil, essas reflexões configuram-se como os eixos norteadores das ações pedagógicas desenvolvidas com as crianças, ao mesmo tempo em que se constituem a partir das práticas realizadas. No fazer pedagógico, os professores e demais profissionais que lidam com as crianças constroem o currículo, explicitam os princípios educativos, os objetivos de aprendizagem, as concepções que possuem sobre infância, criança e educação e as funções educacionais nas quais pautam o seu trabalho.

Nesse sentido, Goodson (2001) afirma que os conflitos em relação às definições do currículo demonstram a luta constante em torno das aspirações e objetivos de escolarização. Por isso, Sacristán (2000) enfatiza a relevância de estudos pedagógicos acerca do currículo, argumentando que os estudos nessa área envolvem a função da instituição educativa. Para o autor:

Retornar e ressaltar a relevância do currículo nos estudos pedagógicos, na discussão sobre a educação e no debate sobre qualidade do ensino é, pois, recuperar a consciência do valor cultural da escola como instituição facilitadora de cultura, que reclama inexoravelmente o descobrir os mecanismos através dos quais cumpre tal função e analisar o conteúdo e sentido da mesma. (SACRISTÁN, 2000, p.19).

Na educação infantil, a função da instituição educativa envolve o caráter do atendimento às crianças que, segundo Rosemberg (2005), constituiu-se historicamente de diferentes formas. A autora destaca quatro delas que perpassaram o trabalho desenvolvido: 1) cuidado/guarda de crianças pequenas no período em que suas mães estão no mercado de trabalho; 2) educação/socialização das crianças em espaços institucionais; 3) compensação de “carências” (econômicas, psicológicas, culturais e lingüísticas); 4) socialização visando projetos políticos nacionais, o que envolve o desenvolvimento econômico e a implementação de ideologias.

A despeito dessas diferentes funções destinadas à educação infantil, observa-se que o seu papel esteve por muito tempo atrelado de maneira mais tendenciosa à função assistencialista, de guarda e proteção das crianças enquanto sua mãe estava trabalhando (KRAMER, 2003, OLIVEIRA, 2002), ou como momento preparatório para o ensino fundamental, destinando-se a “evitar” o fracasso escolar. (KRAMER, 2003).

Essas funções pedagógicas vinculadas à educação infantil são, segundo Kuhlmann Jr. (2003), influenciadas pelo poder econômico das famílias das crianças atendidas, o que determina também as distinções entre a creche e a pré-escola. Assim, a polarização entre a função preparatória e a assistencialista, de acordo com o referido autor, permitem “às propostas inaugurar o ‘novo’ e implantar o ‘pedagógico’ ou o ‘educacional’, nos textos, enquanto a realidade institucional

permanece intocada nas questões que efetivamente discriminam a população pobre.”. (p. 53).

De fato, para ele, o que diferencia as instituições não é a origem institucional, se vinculada à assistência social ou à secretaria de educação, nem a ausência de propósitos educativos, mas o público e a faixa etária atendida. Dessa maneira, o assistencialismo configurou-se, na história das instituições destinadas à criança de baixa renda, como o propósito educativo das mesmas.

Barreto (2004) reafirma essa relação. Para a autora, essa dupla trajetória da educação infantil de cuidado e educação ocorreu não apenas no Brasil, mas também em outros países, diferenciando o trabalho pedagógico realizado com crianças de classes econômicas mais privilegiadas e as que não possuíam os mesmos recursos. Em suas palavras:

Para os primeiros, situados nas tradições do sistema educativo, haveria um foco maior na aprendizagem. Para os outros, uma visão estreita de socialização como desenvolvimento de bons hábitos, inclusive com o objetivo de preparar para a escola que viria a ser freqüentada posteriormente, no ensino compulsório. (BARRETO, 2004, p.69).

A propósito, Oliveira (2005) argumenta que apenas quando segmentos da classe média procuraram atendimentos em creche é que as instituições de educação infantil aprofundaram a discussão acerca de uma proposta verdadeiramente pedagógica, comprometida com o desenvolvimento das crianças e com a construção de conhecimentos.

Nesse sentido, autores como Kramer (2003, 1997a) têm ressaltado que a educação infantil possui uma função pedagógica específica. Não é um atendimento compensatório, nem apenas um local de proteção. Mais do que isso, ela possui um papel na escolarização das crianças.

Para Cerisara (1995) a compreensão da função pedagógica da educação infantil instigou uma série de propostas curriculares que tinham por objetivo oferecer suporte teórico-metodológico para uma educação infantil de qualidade destinada às crianças de 4 a 6 anos. Estava vinculada ao currículo, “cuja essência vinha atrelada à idéia de intencionalidade e sistematicidade do trabalho desenvolvido dentro da instituição pré-escola.” (CERISARA, 2002, p.04).

A respeito da função pedagógica da educação infantil, Bujes (1998) corrobora que o caráter educativo surgiu como forma de superar o assistencialismo. Todavia, alerta para a necessidade de examinar e refletir sobre esse caráter, haja vista o papel regulador que pode ocultar. Para a autora, as práticas consideradas pedagógicas podem se constituir como massificadoras, definindo as condutas apropriadas ou não, pois estão articuladas ao projeto de certos grupos sociais.

Nesse contexto, as especificidades apresentadas pelas crianças, seus interesses e necessidades são desconsiderados no trabalho pedagógico, no currículo da educação infantil, e o direito à educação acaba por se limitar às exigências sociais advindas da entrada da mulher no mundo do trabalho, à antecipação de conteúdos, ao desenvolvimento de comportamentos e habilidades compreendidas como essenciais para o seu ingresso no ensino obrigatório.

Entretanto, para Kramer (2003) o direito à educação se configura como um dos aspectos da dimensão política do atendimento na educação infantil. Para a autora, as crianças são sujeitos de direitos, tendo o direito básico à educação, a qual se constitui tanto um direito social, como humano. Por isso, chama a atenção para a necessidade da educação infantil possuir um currículo educativo.

Outro aspecto político enfatizado pela autora refere-se ao fato do currículo ter em si um projeto político de sociedade, um conceito de cidadania, educação e cultura, que integram as escolhas dos professores e demais membros da comunidade educativa. O currículo, então, não traz respostas prontas, posto que a realidade é múltipla, e precisa ser construído com a participação de todos os sujeitos da instituição. (KRAMER, 2002).

Acrescentando argumentos ao direito à educação infantil, Rosemberg (2005) enfatiza que a busca pelo atendimento nessa etapa da educação básica está na perspectiva de que a educação infantil não produza ou reforce as desigualdades sociais já existentes, o que remete, ainda, a uma visão da criança pequena como ativa, competente, produtora de cultura, não apenas com possibilidades futuras.

Para essas crianças ativas e produtoras de cultura é preciso um currículo que atenda às suas especificidades, as quais são constituídas no contexto social e cultural em que atuam. São distintas de acordo com o meio social em que se inserem e do qual participam. O currículo da educação infantil precisa considerar as

diversidades apresentadas pelas crianças e suas infâncias e tê-las como ponto de partida.

Essa afirmação é corroborada por Rocha (2002) em sua argumentação de que a forma como vivem é determinada por condições sociais, por tempos e espaços sociais próprios de cada contexto. Para a autora, “a infância não é uma só, ou seja, as crianças não vivem a infância de forma homogênea ou uniforme em nenhum dos seus aspectos: econômico, social, cultural, lúdico, alimentar e etc.” (p.01).

Nessa perspectiva, a infância é concebida como uma categoria social e histórica, sendo simultaneamente um período da história de cada pessoa que se estende do nascimento até os 10 anos. A inserção concreta das crianças e seus papéis variam conforme a organização social. (KRAMER, 2006).

Para envolver essa diversidade e contemplar a dimensão política e pedagógica da educação infantil, Kramer (2006) sugere que o trabalho pedagógico a ser realizado com as crianças pequenas compreenda a experiência, o conhecimento científico e a cultura, entendida tanto na dimensão de produção nas relações sociais cotidianas quanto de produção historicamente acumulada.

O trabalho pedagógico abrange, assim, a música, literatura, dança, teatro, arte, história, cultura e cinema. É, portanto, interdisciplinar, tendo por fundamento as dimensões da cultura, ética e estética e os conhecimentos das crianças. (KRAMER, 2003).

Considerando ser a aprendizagem de crianças pequenas indiferenciada por fronteiras de assuntos, Barreto (2004) afirma que se torna inadequado um currículo estruturado por disciplinas acadêmicas, o que exige do professor sensibilidade para “monitorar o comportamento e o progresso individual e dos pequenos grupos de crianças. Isso requer, também, uma forte consciência sobre os objetivos da aprendizagem e habilidades múltiplas para capitalizar os interesses das crianças”. (p. 66).

Nesse trabalho interdisciplinar, destaca-se a relação entre o cuidar e o educar na educação infantil. Kramer (2003) argumenta que, a princípio, a consideração do cuidar tinha por pressuposição o rompimento com a visão da tutela, proteção, assistência e guarda que marcou historicamente o atendimento às

crianças pequenas. Todavia, para a autora, o cuidado não está presente apenas nas salas de aula da educação infantil, ao contrário, perpassa todas as etapas da educação. Além disso, o educar nessa etapa educativa solicita cuidados específicos relacionados à sobrevivência das crianças, de maneira que o educar na educação infantil abrange o cuidar.

Concordando com essa relação, Haddad (2005) reafirma a necessidade de superar as polaridades tradicionais marcadas pela alternância entre o cuidado custodial e o enfoque escolarizante. O atendimento às crianças pequenas deve ser reestruturado na educação infantil de modo que as instituições educativas sejam concebidas na sua multifuncionalidade e façam convergir suas funções sociais e educacionais.

Nesse sentido, Craidy (2005) argumenta que é um equívoco dizer que somente na década de 1990 com a consideração da educação infantil como a primeira etapa da educação básica, as creches e pré-escolas se tornaram instituições educativas. Sempre foram, uma vez que é impossível cuidar de crianças sem educá-las. Para a autora, a novidade está na exigência de normatização que assegure propostas pedagógicas.

Sintetizam essa discussão as palavras de Barreto (2004): “ao nosso ver, o cuidado não decorre da necessidade da família e sim da própria criança e sua condição de pessoa integral.” (p.68). Tal afirmação é enfatizada pelos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) que destaca a função indissociável do cuidar/educar, tendo em vista os direitos e as necessidades características das crianças de 0 até seis anos.

Ademais, para as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil<sup>4</sup>, as propostas pedagógicas devem promover “práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.” (ARTIGO 3º, INCISO III).

Essas Diretrizes Curriculares possibilitam a compreensão de que para a construção do currículo da educação infantil, deve-se contemplar as suas especificidades, partindo do pressuposto da inseparabilidade do cuidar e educar, e

---

<sup>4</sup> Resolução CEB N° 1, de 07 de Abril de 1999.

envolvendo a seleção de saberes que considerem as áreas de interesses das crianças, o seu contexto social, ampliando suas possibilidades de acesso aos conhecimentos construídos pela humanidade, sem, entretanto, se restringir aos conteúdos do ensino fundamental. Para tanto, o Artigo 12º da LDB (1996) expõe que cada estabelecimento de ensino tem a incumbência de elaborar e executar sua proposta educativa, respeitadas as normas comuns.

Esse currículo comum da instituição educativa, de acordo com Marchesi e Martín (2003), constitui a base para o planejamento do professor, caracteriza-se como uma hipótese de trabalho, ajustando-se em função da dinâmica de cada sala de aula e de cada aluno.

Neste sentido, o currículo da educação infantil pode e deve incluir os conhecimentos relevantes para um dado meio social, considerados importantes para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Possui, assim, a função de concretizar e tornar explícitas as suas intenções educativas, selecionar os saberes, guiando os professores no planejamento inicial das situações favoráveis ao processo de aprendizagem. Esses conhecimentos abrangem diversas faces da cultura. Não apenas os conteúdos presentes nas diferentes áreas do saber. Para Sacristán (2000), remetem também aos conhecimentos relacionados ao desenvolvimento pessoal e social, às necessidades vitais dos indivíduos para sua atuação na sociedade, como aptidões e habilidades que o contexto solicita. Silva (2003) acrescenta que esses conhecimentos participam da constituição da identidade dos indivíduos. Para ele: “a política curricular, metamorfoseada em currículo, efetua, enfim, um processo de inclusão de certos saberes e de certos indivíduos, excluindo outros.” (p.11-12).

Os autores acima referidos não discorrem acerca dos conhecimentos especificamente para a educação infantil. No entanto, suas palavras podem ser relacionadas a esse contexto educativo, aos conhecimentos que, em muitas situações, estão vinculados às festas e comemorações que orientam o currículo.

Considerando a forte presença das datas comemorativas no trabalho pedagógico da educação infantil, Sousa (2000) alerta para os saberes, preconceitos e ideologias que perpassam o currículo quando o planejamento e desenvolvimento de festas e comemorações guiam as práticas pedagógicas.

A autora enfatiza, então, a necessidade de se priorizar o significado do conjunto dessas experiências para as próprias crianças, refletindo sobre o momento específico do desenvolvimento infantil e a sintonia desses conteúdos com as áreas de interesses dos alunos.

Essas festas, tão comuns no currículo, não só da educação infantil, evidenciam sua natureza social e cultural. Para Marchesi e Martín (2003) e Sacristán (2000), o projeto social a que se referem é explicado em uma determinada concepção ideológica e sóciopolítico. De modo que as escolhas ocorrem sob determinadas condições históricas, políticas, administrativas, materiais, inseridas num sistema de valores. E, em movimento mútuo de constituição e constituinte, o currículo incita o progresso social.

Esse contexto do qual o currículo participa e se constitui, envolve mais que aspectos ideológicos e políticos. Ampliando a visão de currículo, Kramer (1997b) inclui nele o relacionamento entre as crianças e os adultos de sua família, a escolaridade e renda dos pais, sua ocupação, auxílio que oferecem, as atividades desenvolvidas e sugeridas pela instituição e suas expectativas em relação à escolarização de seus filhos.

Dessa forma, o currículo da instituição educativa abrange os diferentes contextos e espaços sociais em que as crianças, professores e demais profissionais atuam e se inserem. Para Ferraço (2004):

De fato, as escolas articulam-se com outros grupos sociais, com outros contextos e instituições, através das redes de relações formais e informais que ligam seus membros, e que os levam a assumir diferentes *saberesfazer*es na invenção dos currículos realizados. (p.88).

Analisar essa natureza social do currículo requer que este seja considerado como práxis, não se limitando apenas a uma definição de intenções educativas e a um planejamento, mas à prática pedagógica que se estabelece nas relações entre professores e alunos e destes entre si. (MARCHESI e MARTÍN, 2003, SACRISTÁN, 2000). Constitui-se como a experiência real dos professores e alunos que vivenciam as intenções e as propostas educativas para a educação infantil.

Nas experiências cotidianas, reais, os alunos que também são crianças vivenciam determinadas situações de aprendizagens sugeridas por meio do currículo oculto da instituição, o qual seria composto por normas e valores transmitidos subliminarmente, sem planejamento prévio. (MARCHESI e MARTÍN, 2003, SACRISTÁN, 2000).

Por isso, Sacristán (2000) enfatiza que o currículo como prática requer o estudo do “como se realiza de fato” (p. 51), a análise das condições e a dinâmica da turma, as influências dos sujeitos que participam do contexto educativo, os aspectos materiais e sociais que dão valor real ao currículo. Para o autor:

Uma vez que a práxis tem um lugar num mundo real e não em outros, hipotético, o processo de construção do currículo não deveria se separar do processo de realização nas condições concretas dentro das quais se desenvolve. A práxis opera num mundo de interações, que é o mundo social e cultural (...). (p. 48).

É possível, assim, superar a visão de currículo da educação infantil como uma lista de conteúdos e objetivos educativos e compreendê-lo nos diferentes níveis ou fases. Estas, de acordo com Sacristán (2000), são seis: o currículo prescrito, apresentado aos professores, moldado pelos professores, em ação, realizado e avaliado.

Para o autor, o *currículo prescrito* está presente em todo sistema educacional como consequência das regulações necessárias para um projeto unificado de educação nacional. Abrange os aspectos que atuam como referências na organização do sistema curricular, servindo como ponto inicial para a elaboração de materiais, controle do sistema educativo, etc. Remete, assim, a uma política curricular, ao currículo comum, ao plano educativo que se pretende alcançar ao longo da escolarização.

Nesse nível, é possível incluir as discussões a respeito do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI, que, no Brasil, representa as orientações educativas acerca da primeira etapa da educação básica, assim como o currículo que as Secretarias de Estado de Educação elaboram a partir daquele.

Para Sacristán (2000), esse currículo prescrito pode supor um projeto de cultura para os membros da sociedade, na perspectiva da igualdade de

oportunidades, a organização do saber dentro da escolaridade, via (ineficaz, muitas vezes) de controle sobre a prática e da qualidade da educação.

Já o currículo *apresentado aos professores* envolve, para Sacristán (2000) os meios elaborados por diferentes instâncias com a finalidade de traduzir para os professores o significado e os conteúdos do currículo prescrito. São em geral determinações genéricas e por isso não suficientes para orientar as atividades educativas que compõem a aula. O autor destaca os livros-didáticos.

O nível do currículo *moldado pelos professores* contempla o papel ativo daqueles profissionais, considerados como os mediadores entre o currículo e os alunos. Nesse processo, há influências dos significados atribuídos aos conteúdos e as concepções que possuem. Repercute também a autonomia conferida a eles tanto pela instituição educativa, como pela função social que esta possui. (SACRISTÁN, 2000).

No contexto da educação infantil, abrangem os projetos educativos, os currículos elaborados por cada instituição, amparados pelo artigo 12º da LDB, como dito antes. Em uma direção mais específica e orientadora, pode incluir os planejamentos de aula construídos pelos professores, de forma individual ou coletiva.

Para Goodson (2001) esses currículos proporcionam um testemunho, fonte documental, um mapa das modificações, constituindo um roteiro oficial, a justificativa de determinadas intenções básicas de escolarização à medida que vão operacionalizando as estruturas educacionais.

No *currículo em ação* Sacristán (2000) inclui as práticas educativas propriamente, as tarefas escolares e a aula como ambiente imediato. Esse currículo é orientado pelos esquemas teóricos e práticos dos professores, que se concretiza nas tarefas acadêmicas e sustentam a ação pedagógica.

Currículo que remete às práticas desenvolvidas tendo em vista os princípios e fundamentos filosóficos e pedagógicos sistematizados no currículo prescrito e no moldado pelos professores (SACRISTÁN, 2000), abrangendo ainda as relações sociais estabelecidas no contexto educativo, que por sua vez, não se restringem às paredes da instituição.

O currículo em ação pode, então, ser considerado como o desenvolvimento do currículo propriamente, pois como afirma Sacristán (2000) “é a prática que todo projeto, toda idéia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou de outra se manifesta, adquire significação e valor (...).” (p.202).

Nessa perspectiva, Goodson (2001) chama a atenção para o seu caráter contemporâneo, a ação pedagógica efetiva dos professores. Por isso, o currículo em ação foi enfatizado na análise referente à criatividade do professor no âmbito da educação infantil, permitindo compreender sua expressão no trabalho pedagógico, no desenvolvimento do currículo. Para tanto, foi considerado também, segundo Sacristán (2000), o currículo *realizado* que se refere às aprendizagens dos alunos.

Por fim, o autor apresenta o *currículo avaliado*, o qual envolve as pressões exteriores de diferentes tipos. Pode ser uma maneira de controle para a emissão de certificados, títulos e validações.

No Brasil, no âmbito da educação infantil, ainda não há essa forma explícita de avaliação, até porque, de acordo com a LDB, o processo avaliativo nessa etapa educativa não pode ter o caráter de promoção para o ensino fundamental. Tal processo, por vezes, fica à mercê das expectativas das famílias em relação à alfabetização e às condições acadêmicas que acreditam serem necessárias para o ingresso no ensino obrigatório.

Nesta perspectiva, pensar o currículo nas suas diferentes fases ou níveis solicita a consideração da autonomia do professor que integra o seu fazer pedagógico. Autonomia compreendida como a reflexão acerca das práticas realizadas, do projeto de constituição do currículo, seu desenvolvimento e avaliação.

Para o desenvolvimento dessa autonomia almejada, torna-se relevante, segundo Marchesi e Martín (2003) e Kramer (1997a), considerar alguns aspectos que a influenciam: quem define o currículo prescrito e moldado pelos professores (SACRISTÁN, 2000); quais são os elementos que o compõem; que forma que assumem; quais são as medidas de apoio tomadas para que o currículo se desenvolva; quem são os leitores para os quais o documento se destina e quem analisa sua implementação.

Desse modo, a autonomia do professor transcende o entendimento restrito de “espaço” para a interpretação do currículo proposto pela administração da instituição educativa. (MARCHESI e MARTÍN, 2003).

Em Reggio Emilia, o sistema de atendimento às crianças pequenas, presente nessa região da Itália, demonstrou a possibilidade de um trabalho pedagógico que parte dessa premissa acerca da autonomia dos professores e dos interesses das crianças. Segundo Rinaldi (1999), denominaram o seu planejamento de currículo “emergente”. Neste os professores apresentam os objetivos educacionais gerais, sem, no entanto, formularem os objetivos específicos dos projetos que poderão desenvolver. Seguem em princípio hipóteses acerca do que poderia surgir como interesse das crianças e junto com elas, organizam esses objetivos específicos.

No trabalho interativo com as crianças, os professores estão dispostos a mudar o curso da investigação, dos projetos desenvolvidos. Essa relação é pautada na compreensão de que as crianças são co-construtoras do conhecimento e participam da construção do significado do trabalho pedagógico. (NEW, 1999).

Esse currículo emergente, que é constituído nas relações com as crianças, tem por fundamento, de acordo com Bondioli (2004), o projeto educativo para a instituição, o seu currículo moldado pelos professores. (SACRISTÁN, 2000). A autora afirma que esse projeto é uma obrigação legal na Itália, implica em certas conseqüências como o delineamento de cada instituição e sua própria identidade educativa, a explicitação das escolhas realizadas e a justificativa dos propósitos educativos estabelecidos. Somando-se a isto, enquanto documento da instituição compartilhado pelas famílias, professores e funcionários, o currículo se torna um compromisso de todos eles.

Para se tornar um compromisso dos envolvidos na instituição não pode ser fruto de apenas uma pessoa, nem se caracterizar como um ato burocrático. Ao contrário, é preciso a participação de todos os agentes sociais para que de fato possa configurar-se como uma hipótese do futuro, a antecipação do que se deseja e pretende realizar. (BONDIOLI, 2004).

Esse exemplo de currículo emergente insere o debate a respeito de quem deve definir o currículo para que o mesmo constitua um dos aspectos favoráveis à

construção do significado da qualidade do trabalho pedagógico. Marchesi e Martín (2003) propõem para isso o resgate da polêmica entre os modelos fechados e abertos de currículo.

No primeiro modelo os objetivos de aprendizagem são definidos em termos de comportamento, os conteúdos de ensino, segundo as disciplinas tradicionais e as estratégias instrucionais. O currículo fechado aceita, de maneira mínima, as modificações contextuais.

O currículo aberto, por sua vez, é caracterizado por seu aspecto dinâmico, disponível para modificações, revisões e adaptações. Considera, assim, os diferentes contextos, os ritmos dos alunos e as opções pedagógicas do professor. Este pode então se tornar um profissional reflexivo, postura favorecida quando o currículo é aberto e flexível, facilitando inclusive a criatividade do professor. (VIVAR, 2003). Marchesi e Martín (2003) argumentam, ainda, que:

Uma concepção aberta do currículo concebe os professores não como meros executores do que outros decidem, mas sim como profissionais reflexivos que gerem o currículo em todas as suas fases: projeto, desenvolvimento e avaliação (p. 135).

Essas reflexões são pertinentes com o momento pós-RCNEI, isso porque, em muitas instituições de educação infantil, o currículo prescrito e o moldado pelos professores (SACRISTÁN, 2000) enquanto propostas educativas possuem cópia de trechos do Referencial. Os objetivos de aprendizagem que sugerem, os conteúdos de ensino, as estratégias pedagógicas são exatamente iguais aos que estão no documento.

Nessa perspectiva, para a construção de um referencial curricular nacional são relevantes os debates, as discussões regionais, estaduais sobre a função da educação infantil, a concepção de criança e a sua intencionalidade educativa, de modo que as diferenças sócio-culturais sejam consideradas e documentadas.

Tendo em vista que o currículo é uma construção social acerca da função pedagógica específica da educação infantil, cabe indagar: de que forma o RCNEI (1998) trata a pretensão de se constituir como orientação para a construção da qualidade da educação infantil? Como o Referencial discute o desenvolvimento da qualidade da educação infantil? Qual é a proposta de qualidade a que o RCNEI (1998) se refere?

## **1.2. Qualidade da Educação Infantil: a construção de significado**

A presença do RCNEI (1998) pode ser considerada como um avanço nas propostas educativas para a educação infantil. Recebeu crítica em relação às concepções que o perpassam e fundamentam, como também à forma pela qual foi implementado nacionalmente. No entanto, é preciso reconhecer o caráter educativo predominante no documento, ampliando o atendimento às crianças pequenas para além do assistencialismo e recreacionismo.

Tal caráter foi reafirmado recentemente pelos Parâmetros Nacionais para a Qualidade da Educação Infantil (2006) que defende “uma perspectiva educacional que respeite a diversidade cultural e promova o enriquecimento permanente do universo de conhecimentos, atentando para a necessidade de adoção de estratégias educacionais que permitam às crianças, desde bebês, usufruírem da natureza (...)”. (p. 17).

Essa mudança em direção educativa está presente no volume introdutório do Referencial. É, por vezes, até enfática quando sugere o caráter preparatório da educação infantil, o que segundo Cerisara (2002) é expresso logo no volume um.

Aliado a essa perspectiva educacional do documento está o seu objetivo de contribuir para a qualidade da educação infantil, o que é dito no volume introdutório e corroborado por Palhares e Martinez (2003). Para alcançar essa pretensão, são apresentados diversos assuntos e conceitos, como: a compreensão e consideração da diversidade sócio-cultural, das diferenças entre as famílias brasileiras, o que seria o cuidado e educação das crianças de zero a seis anos. No entanto, qual é a qualidade a que o documento se refere? Haveria uma qualidade? Ou seriam qualidades da educação infantil?

A leitura do RCNEI (1998) não permite a compreensão do que é a qualidade pretendida. Ele apenas cita essa perspectiva sem discutir os diversos conceitos e olhares acerca do tema. Isso ocorre no momento em que há uma multiplicidade de significações, o que segundo Rios (2003) “dá margem a equívocos e contradições. É importante verificar as significações, indagando sobre seu aparecimento, permanência e transformação nos contextos em que são utilizadas”. (p. 63).

Dessa forma, é como se os leitores, professores das localidades mais distintas do país, soubessem o que é a qualidade almejada, ou como se houvesse

um entendimento único do assunto, somente um conceito. Assim, a diversidade tão tratada ao longo dos três volumes do documento pode se perder nas entrelinhas dessa qualidade e da proposta de mudanças no atendimento às crianças.

Permanecem os questionamentos: o que é a ambicionada qualidade da educação infantil? Está relacionada à perspectiva educacional da educação oferecida às crianças pequenas?

Para refletir a respeito dessas indagações é preciso ir além do RCNEI e compreender os movimentos sociais e educacionais que fomentaram a preocupação com a qualidade da educação, antecedendo o próprio Referencial.

Corroboram essa crença os autores europeus Marchesi e Martín (2003), os quais afirmam que o conceito de qualidade da educação é marcado pelo caráter histórico que possui, confirmado na sua constituição social e envolvimento com os processos mais amplos de mudanças das sociedades. A respeito, Rios (2003) acrescenta argumentos ao dizer que a extensão e a compreensão do termo qualidade sofrem modificações a partir das características dos contextos em que ele é utilizado.

Assim, é possível uma aproximação ao termo e a sua constituição histórica. Para iniciar a discussão, Marchesi e Martín (2003) declaram que nos anos de 1960 e início de 1970, em meio ao otimismo pós-guerra, muitos foram os investimentos voltados para uma “educação para todos”, como uma possibilidade de igualdade de oportunidades para todos os cidadãos. Nesse sentido, a oferta da educação formal e obrigatória por si mesma era considerada como uma preocupação com a qualidade.

No Brasil, segundo Mendonça (no prelo), o Estado, como provedor de “educação para todos”, expressão do referido autor, chegou com atraso em relação a outros países que anteriormente tinham desenvolvido sistemas públicos de ensino. Além disso, a preocupação com as escolas públicas não surgiu das pautas governistas, mas como um apelo do Movimento Renovador da Educação, o qual disseminou essa idéia.

A expansão da escola pública, por sua vez, ocorreu somente com a ampliação do ensino obrigatório e não foi acompanhada pela qualidade da educação conforme a pressuposição da relação entre acesso à escolarização e qualidade da

educação apresentada por Marchesi e Martín (2003) como o conceito predominante no período dos anos de 1960 a 1970.

As próprias modificações sociais evidenciaram que não bastava o acesso ao ensino, pois a qualidade seria mais ampla que isso. Assim, com a crise econômica nos anos de 1980, tornou-se foco da educação a melhor utilização dos recursos públicos e a qualidade da educação passou a ser relacionada com a preparação para o mercado de trabalho, que exigia cada vez mais mão-de-obra qualificada. (MARCHESI e MARTÍN, 2003).

Nos anos de 1990 as demandas sociais em relação à educação solicitavam mais que preparação para o futuro profissional, pois as intensas transformações tecnológicas, sociais e científicas fizeram com que a educação se tornasse um fator de desenvolvimento e progresso das sociedades contemporâneas. (MARCHESI e MARTÍN, 2003).

Por isso, Freitas (2002) afirma que a discussão a respeito da qualidade da educação surgiu quando a ausência de “determinada qualidade” (p.303) começou a incomodar as perspectivas de crescimento das taxas de riqueza. Nesse sentido, a qualidade da educação tinha por objetivo reduzir os custos sociais das evasões e do fracasso escolar, ampliar o controle político-ideológico. Tinha, portanto, o caráter economicista e não as finalidades formativas da educação.

Nesse contexto, a qualidade da educação envolve a *adição* de controle na instituição educativa com uma gestão autoritária, tendo como um dos instrumentos de poder o currículo e a *adição* de tecnologia. (FREITAS, 2002). Para o autor, essa compreensão da qualidade ocasionou modificações nos sistemas de ensino sob a forma da “internalização de custos” (p.306). Nesse processo, o sistema educativo incorpora os custos da repetência e da evasão, para em seguida controlá-los e externalizá-los se for necessário e, por meio da “exclusão branda”, mantém os estudantes nesse sistema sem que estejam necessariamente construindo suas aprendizagens.

Somando-se a isso, Freitas (2005) argumenta que o interesse pela qualidade da educação está nas relações entre a educação fundamental e as novas exigências de competitividade industrial. Nas palavras do autor, “no discurso do racionalismo econômico coloca-se ênfase na eficiência, na diminuição de custos e

na qualidade, articulada com a obtenção dos objetivos do estado”. (p.131). Desse modo, a busca pela qualidade nas instituições educativas responde ainda à exigência de um trabalhador, um novo trabalhador esperado pelo mercado de trabalho.

Fica evidente, então, que há uma estreita relação entre o conceito de qualidade com os contextos e as mudanças sociais nos quais é construído, envolvendo as funções atribuídas à educação formal, incluindo a educação infantil e sua conseqüente organização e procedimentos educativos.

Nesta perceptiva, Marchesi e Martín (2003) afirmam:

A insistência permanente de todos os âmbitos na melhoria da qualidade do ensino pode ser interpretada como uma expressão da insegurança do sistema educacional para estabelecer suas funções, sua organização, seus meios e seus procedimentos de mudança de compartilhada e socialmente aceita (p.18).

Concordando com a relação da qualidade e as funções, organização das instituições educativas, Dahlberg, Moss, Pence (2003) enfatizam que para discutir esse conceito é preciso ter em vista os contextos da modernidade e pós-modernidade. Isto se justifica porque o trabalho pedagógico ocorre por meio de escolhas, pelas quais perpassam as compreensões a respeito da criança e das instituições dedicadas à primeira infância, que se modificam histórica e culturalmente.

Esses autores esclarecem que a modernidade (século XVII ao XIX) remete à visão do mundo em que as bases positivistas guiam as decisões e as formas de entender a realidade, as crianças e o papel da educação. Nesse sentido, há uma resposta única para o problema da qualidade, uma solução, como se o conceito fosse universal, uma vez que construído sob pilares científicos, pelos especialistas. Os homens, de natureza inerente, são considerados de maneira descontextualizada, orientados pelo poder da razão, pelos processos racionais. O mundo, por sua vez, ordenado e sujeito à plena compreensão. (MOSS, 2005b, DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003).

As crianças nesse contexto da modernidade são vistas, predominantemente, como reprodutoras de conhecimentos e da cultura. No percurso histórico das sociedades, foram consideradas como “tabula rasa”, vivendo o período inocente dos

anos dourados, ou como seres individuais, independentes do contexto, seguindo o curso dos estágios de desenvolvimento estabelecidos pela psicologia do desenvolvimento. (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003).

Para essas crianças “pobres” em possibilidades de atuação social e produção cultural, bastaria uma educação “pobre”, reduzida à transmissão de conhecimentos, entendidos como um corpo predeterminado e inquestionável, com um significado pré-fabricado. A educação formal é um processo linear<sup>5</sup>, equipando as crianças para o que virá nas etapas do ensino posteriores, para os resultados a serem alcançados. (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003). Nesse contexto:

O desafio é fazer com que ela (*a criança*) fique ‘pronta para aprender’ e ‘pronta para a escola’ na idade do ensino obrigatório. Por isso, durante a primeira infância, a criança pequena precisa ser equipada com os conhecimentos, com as habilidades e com os valores culturais dominantes já determinados (...). Visto sob este ângulo, a primeira infância é a base do progresso bem-sucedido na vida posterior (p.65, grifo meu).

Das palavras dos autores é possível inferir que prevalece no projeto de modernidade o caráter preparatório da educação infantil, referente não só aos conteúdos, conhecimentos construídos pela humanidade. Contempla, ainda, valores, atitudes, e suas perspectivas profissionais e pessoais para o futuro. A educação infantil, então, não possui uma especificidade educativa, nem mesmo uma função pedagógica própria e se caracteriza como momento *pré* – escolar, voltada para o ensino fundamental.

Esse viés preparatório é criticado por Sousa (1998) ao discutir o termo pré-escola. A autora argumenta:

(...) O termo “educação pré-escolar”, comumente usado (...) inadequado, impreciso, limitador e excludente. Ou seja, além de seu referencial ser essencialmente escolar - como se a educação nessa fase da vida se resumisse a uma preparação para a escola, o que não é verdade, ele exclui do processo educacional as crianças que não estão ou não estarão na escola nesse período de suas vidas. (p.02)

Nessa perspectiva de exclusão e preparação, a qualidade da educação infantil está vinculada às aprendizagens necessárias para o ensino obrigatório, aos “resultados” considerados como pré-requisitos para o ingresso no ensino

---

<sup>5</sup> Expressão dos autores.

fundamental. O currículo, a avaliação, o planejamento e a criatividade do professor estão voltados para essa função.

Nesse contexto, o papel do professor pode ser compreendido como técnico que executa processos e tecnologias prescritas, ou como substituto da mãe. A ênfase do processo educativo está no controle, na regulamentação e na vigilância para tentar “garantir” o resultado desejado, sem deixar espaços para pensamentos ou reflexões acerca da prática. (MOSS, 2005b).

Ainda atrelado a esse conceito da qualidade da educação infantil como preparação para as séries seguintes, Dahlberg, Moss, Pence (2003) argumentam que o discurso da qualidade presente no projeto modernista pode ser entendido como a procura pela ordem e a certeza, fundamentada na objetividade e na quantificação. Mostra-se como um apelo às respostas claras, simples e certas, asseguradas por acadêmicos, profissionais ou outras autoridades no assunto.

Desse modo, o conceito de qualidade é identificado por meio de padrões a serem alcançados e, nessa perspectiva, podem ser inseridas: a visão da qualidade total<sup>6</sup> adaptada à educação e os conceitos pautados em indicadores pré-estabelecidos e descontextualizados, como é a proposta de Tiriba (2003). Apresentada para ser seguida pela Secretaria de Municipal de Desenvolvimento Social do Rio de Janeiro traz uma série de indicadores para serem observados, como cuidados essenciais para com as crianças e práticas voltadas para o seu desenvolvimento.

Os indicadores, assim, se encaixam na modernidade quando formulados por pessoas que não participam do contexto educativo da instituição. São propostos como guias para alcançar a qualidade. Nessa análise, podem ser acrescentadas no trabalho pedagógico com crianças pequenas as propostas de Zabalza (1998), e os dez indicadores de qualidade da educação infantil que define, e as cinco formas de avaliar a qualidade segundo Katz (1998).

Para Zabalza (1998), os dez indicadores que formulou acerca da qualidade da educação infantil abrangem, por exemplo, a organização dos espaços, amplos e especializados; o equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades; o estabelecimento de rotinas estáveis; uso de

---

<sup>6</sup> Essa abordagem não será discutida nesta pesquisa.

materiais diversificados e polivalentes, e a utilização de uma linguagem enriquecedora.

São, portanto, aspectos relevantes para as práticas educativas. No entanto, o autor afirma serem necessários em qualquer contexto. O que é explicitado quando diz: “são 10 pontos que, na minha opinião, constituem aspectos fundamentais de qualquer proposta ou modelo de educação infantil”. (ZABALZA, 1998, p. 49). Assim, uma escola que alcança esses aspectos é de qualidade? E as que já os consideram em sua prática educativa? As especificidades apresentadas pelas crianças e os contextos em que atuam serão contemplados dentro da organização do espaço, rotina, linguagem? Ficam os questionamentos.

Por sua vez, Katz (1998) propõe cinco formas de avaliar a qualidade, porém não discute o seu processo de constituição. A autora afirma que podem ser considerados aspectos dos programas, como proporção adulto/criança e o espaço; as experiências das crianças, sua satisfação com o atendimento e as características de interação pais/educadores. Mostram-se também como elementos importantes, conforme os apresentados por Zabalza (1998). A autora, porém, discute a avaliação sem analisar o processo de construção da qualidade, nem mesmo a formulação desses critérios.

As colocações dos autores acima citados podem ser exemplos de indicadores fora do contexto, sem a construção e participação dos professores, crianças e demais membros da comunidade educativa, aproximando-se da visão modernista acerca da qualidade. Cabe a reflexão: os indicadores podem ser compreendidos em outro sentido?

Há autores como Bondioli (2004), Marchesi e Martín (2003) e Dahlberg, Moss e Pence (2003) que discutem o que são os indicadores de qualidade em uma outra direção. Consideram a importância da participação e reflexão de todos os envolvidos no processo educativo, incluindo os professores, as crianças, as famílias e demais integrantes da comunidade educativa.

Para Marchesi e Martín (2003) os indicadores são sinais que permitem iluminar e representar aspectos da realidade, de modo que a sua interpretação remete a um contexto e aos seus valores.

Concordando com os autores, Bondioli (2004) afirma que o sistema de indicadores se caracterizaria não como padrões, normas postas por outros, mas como sinalizações, linhas que indicam um percurso exequível de objetivos compartilhados. São declarações de princípios, pressupostos básicos. Contemplam, então, significados partilhados a respeito do que deve existir em uma creche para que seja reconhecida como um lugar de vida e educação. Segundo Sousa (2006) podem ser considerados como base para a reflexão, o entendimento e a avaliação da prática pedagógica.

Nesta perspectiva de construção dos indicadores, está a pós-modernidade, constituída no século XX e que aborda a criança e a educação com um outro olhar acerca da realidade, conforme apontam Dahlberg, Moss e Pence (2003) e Marchesi e Martín (2003). A respeito da pós-modernidade, os autores concordam que advém como conseqüência das transformações sociais do mundo contemporâneo, que evidenciaram a complexidade da realidade e dos homens.

As pessoas e o mundo passam a ser compreendidos a partir da sua diversidade, pluralidade, de forma que o mundo é representado em diferentes perspectivas, a realidade é construída. (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003).

As crianças são consideradas tendo em vista sua riqueza de expressão e linguagens, como seres humanos ativos e criativos em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Para Dahlberg, Moss e Pence (2003), as crianças pequenas, no contexto da pós-modernidade, são co-construtoras do conhecimento, da sua identidade e cultura, e isso por meio do relacionamento com as outras crianças e com adultos. Moss (2005b) enfatiza:

As crianças são vistas como cidadãos com direitos, membros de um grupo social, agentes de suas próprias vidas (embora não agentes livres) (...) A infância está relacionada à fase adulta, mas não hierarquicamente; ao contrário, é uma etapa importante da vida em si mesma, que deixa traços nas etapas posteriores. (p. 241).

Nesta mesma direção, está o trabalho pedagógico desenvolvido em Reggio Emilia, que conforme Rinaldi (1999), tem como premissa o reconhecimento das crianças “como ricas, fortes e poderosas” (p.114), constituindo-se como sujeitos únicos e com direitos.

Para os Parâmetros Nacionais para a Qualidade da educação Infantil (2006) as crianças são, ainda, sujeitos sociais e históricos, inseridos em uma sociedade na qual partilham de uma certa cultura. São, então, marcadas pelo meio social em que se desenvolvem, contribuindo para sua constituição.

Para essas crianças “ricas” (RINALDI, 1999) em possibilidades de participação social e desenvolvimento, é preciso uma educação que ofereça diversas e criativas oportunidades de aprendizagens. Não bastam *pré-escolas* porque possuem conhecimentos construídos nas relações sociais em que atuam. Estão imersas em diferentes situações de aprendizagem mesmo antes de ingressar na instituição educativa. De fato, para elas são essenciais *instituições educativas*, que ampliem ainda mais suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

As instituições educativas compreendidas como espaço para a socialização, troca de experiências, vivência de valores e atitudes relacionadas à ética, entendida como a responsabilidade para com o outro<sup>7</sup>, como espaço singular para o desenvolvimento da criatividade e da autonomia de professores e alunos, a constituição da criança como um sujeito de direitos.

Para Dahlberg, Moss, Pence (2003), as instituições dedicadas à primeira infância se constituem como espaços sociais, de relevância significativa para a formação das crianças no que se refere à cidadania, por isso são entendidas como:

Um fórum na sociedade civil, onde crianças e adultos se reúnem e participam juntos de projetos de importância cultural, social, política e econômica. Como tal, ela seria uma instituição comunitária de solidariedade social com relevância cultural e simbólica (p.17).

Ao considerar as instituições educativas como fórum da sociedade civil os autores reconhecem o seu papel na sociedade, sendo partes da mesma e simultaneamente constituída pelas concepções, valores, e ideologias dominantes.

Nesse sentido, mostram-se, então, como espaços de formação humana e não apenas de acesso aos conhecimentos historicamente construídos e, requerem, por isso, a atenção para as especificidades sociais, culturais e políticas presentes no contexto em que as crianças atuam. Têm como papel significativo oportunizar

---

<sup>7</sup> Conforme definição de ética de Dahlberg, Moss, Pence (2003).

situações criativas para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. “Esses ‘espaços’ são vistos como instituições comunitárias, *para* uma infância viva, e como parte da vida, e não como preparação para a vida”. (MOSS, 2005b, p. 243-244).

São, ainda, locais para provocação, confrontação, discordâncias, complexidade, diversidade e incertezas, para tanto precisam manter o pensamento crítico aberto, o deslumbramento, a curiosidade e a diversão. (MOSS, 2005b).

Com isso, a qualidade como ordem e busca de certeza gera o “problema com a qualidade”, expressão de Moss (2005a) e Dahlberg, Moss e Pence (2003) para se referirem a esse conceito quando pautado na modernidade. Para os autores a compreensão da qualidade como um conceito reconhecível externamente, universal e identificável por especialistas, passou a ser questionado e problematizado na década de 1990. Sendo constatada a importância, no decorrer do processo de definir a qualidade, do caráter subjetivo do conceito, o qual se fundamenta em valores. É relativo e dinâmico, com diferentes perspectivas, e com isso, contextualizado espacial e historicamente.

Neste mesmo período no Brasil, segundo Barreto (2004), ganham destaque preocupações acerca da qualidade da Educação Infantil, inclusive com iniciativas do próprio MEC que abordou o tema e suas interfaces em documentos como: *Política Nacional de Educação Infantil* (1993, 1994); *Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança* (MEC/COEDI, 1995); *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil* (MEC/COEDI, 1998); *Por uma política de formação do profissional de educação infantil* (MEC/COEDI, 1994); *Proposta pedagógica e currículo em educação infantil* (MEC/COEDI, 1996); e o *Referencial curricular nacional para a educação infantil* (MEC/SEF, 1998).

Além disso, a autora enfatiza o papel dos Fóruns de Educação Infantil, que se constituíram a partir da segunda metade dos anos de 1990 em vários estados e municípios e que, congregando diferentes segmentos da área, mobilizaram-se em favor das políticas de educação infantil tanto nacional quanto municipal.

No contexto europeu, mais que preocupações com o tema, foi observado que já não era possível apenas inserir no conceito de qualidade predominante o caráter subjetivo, relativo e dinâmico, justamente porque o conceito é construído

com determinadas concepções, principalmente nas de criança, instituições de educação infantil e na visão de mundo. Dahlberg, Moss, Pence (2003) argumentam:

(...) Podemos dizer que a nossa busca nos conduz à visão de que o conceito e a linguagem da qualidade não podem acomodar questões como a diversidade e perspectivas múltiplas, especificidade contextual e subjetividade. Para isso, precisamos ir além do conceito de qualidade. Um novo conceito é requerido, o qual chamamos de *construção de significado*. (p.16).

Essa construção de significado abrange a autonomia dos professores necessária para o desenvolvimento do currículo, discutido anteriormente que, de acordo com Dahlberg, Moss e Pence (2003), remete aos processos de diálogo e reflexão baseados nas experiências concretas, nas práticas pedagógicas cotidianas. Envolve, de forma conseqüente, o estudo e a aprendizagem de todos os profissionais da educação e dos demais membros da comunidade acerca do processo educativo, bem como a co-construção do mundo, as relações com o outro e a responsabilidade para com o outro. (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003).

O diálogo necessário para o entendimento da qualidade é apontado por Bondioli (2004) como requisito que perpassa esse conceito, integrando as seis naturezas que possui, sendo elas: *participação, negociação, auto-reflexão, contexto, processo e o caráter transformador*. Isso porque, para a autora a natureza *participativa* e polifônica se refere ao caráter político e democrático do *processo* de compreensão do que é essa qualidade, com a participação dos sujeitos que atuam no meio educativo.

Reafirmam essa natureza do conceito de qualidade as palavras de Sousa (2006). Ela destaca o desafio que representa essa participação para pais, famílias, professores e crianças, “supõe um esforço coletivo, um compartilhamento de percepções, valores, comprometimentos, ações e decisões.” (p.98).

Isso remete à natureza *transacional ou negociável* da qualidade, caracterizada não como um valor absoluto, mas como uma transação, advinda de debates entre os agentes sociais em relação à definição e explicitação dos valores, objetivos, prioridades, idéias a respeito da rede escolar para a infância, e de como esta deveria ou poderia ser. (BONDIOLI, 2004).

Assim, tanto para Sousa (2006), como para Bondioli (2004) e Dahlberg, Moss, Pence (2003) a qualidade não é neutra, nem isenta de valores, ao contrário é arbitrária. Trabalhar para a qualidade do atendimento às crianças pequenas é uma opção. Para os últimos autores, requer questionamentos filosóficos e reflexões acerca da prática pedagógica, ou seja, requer a construção do significado do que em certo contexto social é um “bom” trabalho pedagógico *com* as crianças, e não apenas para as crianças. (MOSS, 2005a, DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003).

A qualidade possui, segundo Sousa (1998), uma natureza ambígua, multidimensional e subjetiva. Ademais, há de se considerar na discussão a respeito da qualidade a atribuição de um juízo de valor, modificando-se, portanto, na variedade de circunstâncias, julgamentos e sujeitos envolvidos. Enfatiza, com isso, o seu caráter aberto, negociado e em permanente construção. Em suas palavras:

Percebe-se que não existe nada que tenha uma qualidade inabalável, que seja uma unanimidade para todas as pessoas, que possa ser considerado como algo que permanece numa redoma de vidro, livre de críticas ou rejeições. Na verdade, essas últimas podem contribuir, e usualmente contribuem, para que se faça uma melhoria da qualidade (p. 09)

Concordando que a qualidade é multidimensional, Rios (2003) afirma ainda que o conceito é abrangente, social e historicamente determinado, emerge de realidades específicas as quais se constituem em um contexto concreto, “portanto, uma análise crítica da qualidade deverá considerar todos esses aspectos, articulando aqueles de ordem técnica e pedagógica aos de caráter político-ideológico”. (p. 64).

É explícita, então, a natureza *contextual* e a *auto-reflexiva* da qualidade, como assegura Bondioli (2004). Abrange, respectivamente, a consideração do contexto em que a instituição está inserida, a realidade da qual participa, suas histórias, tradições e recursos materiais e humanos que a integram. Essa contextualização permite a ampliação e enriquecimento significativo da qualidade, compreendida à luz da participação dos sujeitos. Além disso, ao se referir à auto-reflexão, a autora enfatiza a consideração a respeito da prática, os contextos, hábitos, relações e propósitos do programa educativo, de modo que a qualidade não pode ser estabelecida *a priori*, nem por outros que não participam do processo educativo.

Dessa maneira, a construção do significado da qualidade é, antes de tudo, uma forma de aprofundar o entendimento do trabalho pedagógico em uma instituição de educação infantil, que solicita o encontro e diálogo da comunidade educativa, a reflexão a respeito das diferentes interpretações do fazer pedagógico (MOSS, 2005a) e envolve indagações como:

Quem nós chamamos que é a criança? Quais são as finalidades das instituições para a criança pequena? Como entendemos o mundo no qual vivemos hoje? O que queremos para as nossas crianças, aqui, agora e no futuro? (MOSS, 2005a, p. 24).

Para essas reflexões torna-se fundamental que os professores realizem a *documentação pedagógica*, a qual se constitui como meio para a construção de uma prática pedagógica não apenas reflexiva, como também democrática e pública. É composta pelos *conteúdos* e *processos*, os primeiros compreendidos como os diferentes materiais e registros das crianças que permitem entender o que estão fazendo e como está o relacionamento com o professor; e o processo, como as reflexões que os profissionais realizam com base nos conteúdos (MOSS, 2005a, 2005b). Para Moss (2005a):

Ao invés de depender de uma medida padronizada de qualidade, como no discurso da qualidade, a documentação pedagógica nos permite assumir a responsabilidade de criar os nossos próprios significados e chegar às nossas próprias avaliações sobre o que está acontecendo, mas sempre no contexto da relação com os outros. (p.24).

Os professores são, nesse sentido, considerados como profissionais reflexivos, pesquisadores, co-constructores do conhecimento a respeito das crianças e dele próprio, criadores de ambientes e situações desafiadoras e questionadores constantes da imagem de criança e aprendizagem infantil. (MOSS, 2005b).

Assim, podem de acordo com Sousa (2006) ter mais condições para enfrentar dilemas, dúvidas e dificuldades, bem como ter mais discernimento para decidir a respeito do “que, por que, quando trabalhar melhor o currículo e selecionar as atividades adequadas para as crianças (...)” (p.102).

No contexto de reflexão do trabalho educativo e construção do currículo, é possível pensar a função pedagógica da primeira etapa da educação básica, a qual

possui uma especificidade educativa. Desse modo, há qualidade da educação infantil quando existem condições gerais e específicas que possam ser consideradas como “promotoras do crescimento, do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças”. (SOUSA, 2006, p. 96-97).

Nessa perspectiva a qualidade é, portanto, uma construção a partir da reflexão acerca do desenvolvimento do currículo, isto é, do currículo em ação (SACRISTÁN, 2000). Considerando o fazer pedagógico, como as práticas educativas que possibilitam a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, sejam elas planejadas ou criadas no decorrer das atividades realizadas na instituição educativa. Envolve, então, os objetivos, princípios e concepções de educação, criança e sociedade (KRAMER, 1997a) construídas no currículo moldado pelos professores (SACRISTÁN, 2000), as práticas que foram intencionadas pelos professores e o que de fato ocorreu nas relações professor-aluno.

A criatividade do professor, portanto, tem um papel fundamental no desenvolvimento do currículo e para a qualidade da educação infantil, perpassando o trabalho pedagógico, as escolhas e decisões referentes às práticas educativas selecionadas para a aprendizagem dos alunos.

Para compreender a criatividade do professor é preciso entender as diferentes visões a respeito do tema, os diversos olhares que possui, em especial nos estudos da Filosofia e da Psicologia. Para tanto, serão apresentadas inicialmente as relações entre criatividade e educação infantil. Depois, as formas distintas de conceber os processos criativos, para em seguida ser discutida a criatividade como processo complexo da subjetividade no trabalho pedagógico. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006).

## **CAPÍTULO II:**

### **A CRIATIVIDADE EM CONTEXTO: DIVERSOS OLHARES**

#### **2.1. A Criatividade do Professor e a Educação Infantil**

Em pesquisas, a criatividade foi estudada de diferentes formas. Nesta perspectiva, Santos (1995) interessou-se em fazer um levantamento das pesquisas no Brasil acerca dos processos criativos, investigando o período de 1970 a 1993.

Encontrou um número de 59 produções, envolvendo teses e dissertações defendidas nas áreas de Psicologia e Educação. A pesquisadora discutiu o tipo de estudo, se empíricos ou teóricos; as abordagens prevalentes no referencial teórico; o local de realização da pesquisa, referindo-se às etapas da educação básica e o ensino superior e os sujeitos investigados.

Dentre as informações construídas, verificou que naquele período a maioria dos estudos a respeito da criatividade foi empírica, num percentual de 81,4%, tratando da relação entre variáveis em situação natural ou simulada. Além disso, sustentavam-se por uma fundamentação teórica na abordagem comportamental, 43,9%, seguida da psicométrica, 29,2%.

Em relação ao local de realização da pesquisa, Santos (1995) encontrou que 96,5% foram em escolas, prevalecendo os estudos na segunda metade do ensino fundamental, de 5ª a 8ª séries. Os sujeitos pesquisados centraram-se nos alunos, constituindo um percentual de 83%, e apenas 14,6% eram professores e 2,4% outros sujeitos.

Esses dados sobre os sujeitos pesquisados são corroborados mais recentemente por Mitjás Martínez (2002,1999). Segundo ela, os estudos no contexto educativo têm priorizado os alunos, ficando os professores em segundo plano e a instituição educativa em terceiro, com um menor número de pesquisas. Isto evidencia a relevância e necessidade de pesquisas que considerem o professor no contexto educativo e no desenvolvimento do currículo.

Ademais, é o professor quem organiza grande parte do trabalho pedagógico a ser desenvolvido com os alunos, situação que requer sua criatividade a fim de

contemplar as especificidades apresentadas pelas crianças e os objetivos educativos propostos para o segmento escolar em que atua. Neste sentido, Mitjáns Martínez (1999) destaca:

La importancia que tiene la creatividad del profesor para poder realizar, de forma sistemática y audaz, innovaciones en su actividad pedagógica justifican los esfuerzos que actualmente se vienen realizando en esta dirección (p.47).

Com os trabalhos acerca da criatividade do professor, tornam-se relevantes pesquisas que envolvam todas as etapas da educação básica até o ensino superior. A respeito do local de pesquisas, Santos (1995) verificou a concentração de estudos no ensino fundamental e não encontrou no período pesquisado trabalhos no âmbito da educação infantil.

Essa constatação pode ser compreendida pela própria constituição legal tardia da educação infantil como primeira etapa da educação básica, o que se efetou somente em 1996, com a nova LDB. Entretanto, muitos foram os avanços teóricos que junto com a imposição legal justificam o atendimento na educação infantil e conseqüentemente, pesquisas nessa área. Didonet (2003), por exemplo, discute vários aspectos que levaram a maior consciência social sobre a relevância dos primeiros anos de vida, como: o avanço nas ciências (Psicologia, Antropologia, Sociologia, etc.); as avaliações dos programas que atendem crianças, em especial das que vivem em ambientes marginalizados; a produção acadêmica sobre educação infantil. E, acrescenta outros argumentos que enfatizam a educação infantil, abordando que se trata de uma necessidade da sociedade, expressa por uma demanda social; que responde a um imperativo de justiça social, uma vez que possibilita diferenças significativas para as crianças de classes menos favorecidas economicamente. Diz respeito a uma obrigação legal e responsabilidade governamental; e, que traz benefícios sociais e econômicos para a sociedade.

Apesar desse reconhecimento da educação infantil, a criatividade do professor dessa etapa da educação básica ainda é pouco pesquisada no Brasil, conforme Santos (1995). Em dados mais recentes, os professores representam 11,8% dos sujeitos pesquisados, segundo o levantamento de Zanella e Titon (2005). As autoras fizeram uma análise da produção científica sobre criatividade em programas brasileiros de pós-graduação em Psicologia no país, consideraram o

período de 1994 a 2001. Encontraram ainda a predominância de estudos em que os sujeitos eram alunos, com 26,6%. Não foi investigada a etapa da educação em que atuavam esses professores, no entanto, é possível perceber os números baixos em relação a outros sujeitos pesquisados.

Em seu levantamento, também verificaram situação similar à investigação realizada por Santos (1995) no que se refere ao tipo de pesquisa e à abordagem teórica. Desse modo, de 68 produções, constataram que 39% foram estudos experimentais, predominando as temáticas vinculadas às práticas pedagógicas (39,7%), que tiveram como referência teórica principal a psicometria com 33,8% e em segundo, a psicanálise com 19,1%. Argumentam que:

Na investigação de Santos (1995) também a pesquisa experimental e os levantamentos apareceram com maior frequência que os demais tipos de estudo. A diferença de percentuais, no entanto, é significativa: enquanto de 1970 a 1993 constatou-se que 62,5% das pesquisas sobre criatividade eram experimentais, na última década estas ficaram em 39% (ZANELLA E TITON, 2005, p.309).

A respeito da distribuição das pesquisas por unidade da federação constataram que foram predominantes no Estado de São Paulo, que contemplou 70% das produções teóricas sobre criatividade. O Distrito Federal apresentou somente 10%.

Das produções no Distrito Federal, é possível notar que a relação entre a criatividade e a educação infantil tem sido abordada na perspectiva do professor enquanto organizador de condições pedagógicas para o desenvolvimento da criatividade de seus alunos e, em outra vertente, do conceito de criatividade que os docentes possuem. Nesse sentido, podem ser citadas duas pesquisas recentes: a que constituiu a dissertação de mestrado de Fresquet (2000), que investigou o processo de co-construção do conceito de criatividade no decorrer de um mini-curso de formação de professores de educação infantil. Outra foi a pesquisa para a tese de doutoramento de Neves-Pereira (2004), que discutiu as concepções e práticas de professores que atuam em instituições de educação infantil sobre a criatividade e sua promoção em sala de aula. Desse modo, ficaram à margem pesquisas centradas na criatividade do professor no trabalho pedagógico.

Essa constatação ocorre na direção contrária ao que Zanella e Titon (2005) destacam: o aumento das pesquisas acerca da criatividade na Psicologia. Afirmam que esses estudos passaram a incluir outros *lócus* como: os contextos artísticos, projetos sociais e organizações/empresas, expandindo os locais de pesquisa para além das instituições educativas.

Ao discutirem esse fato, alertam: “A pesquisa sobre a temática é, portanto, fundamental se o compromisso assumido, enquanto ciência e profissão, volta-se para a emancipação humana e a potencialização da vida.” (ZANELLA e TITON, 2005, p.310).

Nesse sentido, a criatividade do professor se constitui como elemento fundamental para o desenvolvimento do currículo e de práticas pedagógicas voltadas para as especificidades das crianças da educação infantil, como também para o respeito e fomento da criatividade dos alunos.

Nas relações que estabelece com os alunos, o professor pode ter impacto no desenvolvimento de recursos personológicos favoráveis à criatividade, atuando de forma significativa na constituição da subjetividade social do contexto educativo que valoriza a criatividade e, também, participando da constituição da subjetividade individual dos alunos.

Por isso, a relevância da realização de estudos que considerem, no desenvolvimento do currículo da educação infantil, a expressão criativa do professor. Assim, para compreender os diferentes enfoques sobre a criatividade, serão abordadas, em seguida, algumas das perspectivas teóricas a respeito do tema.

## **2.2. Criatividade: diferentes enfoques**

Os estudos e pesquisas acerca da criatividade foram desenvolvidos em diferentes áreas do conhecimento, levando a abordagens diferenciadas desse tema, tais como a biológica, a sociológica, a psicoeducacional, ainda, dentre outras, as produções teóricas nos campos da Filosofia e da Psicologia. (SANTOS, 1995; WECHSLER, 1993). As contribuições desses dois últimos campos podem ser consideradas como as que mais repercutiram no cenário educativo. Assim, para

melhor compreender a criatividade é pertinente buscar entender o movimento das idéias sobre o processo criativo, que envolve inclusive as diferentes formas de compreender o desenvolvimento humano.

As reflexões mais remotas em relação à criatividade, como objeto de estudo, situam-se no campo da Filosofia, ainda na Antiguidade. Na época, concebia-se o processo da criatividade como um fenômeno de inspiração divina e privilégio de poucas pessoas. No século XVI esse conceito modificou-se e a criatividade passou a ser vista como uma forma de loucura, destoando das regras e dos comportamentos socialmente determinados. (WECHSLER, 1993).

Nos séculos XVII e XVIII, as transformações sociais e as produções “geniais” ocorridas no Renascimento repercutiram no entendimento do processo criativo. Passou-se, então, a associar a criatividade à genialidade, considerada como um processo saudável, mas inacessível à investigação racional. (WECHSLER, 1993; SANTOS, 1995).

No campo da Psicologia, por sua vez, os estudos sobre a criatividade firmaram-se na segunda metade do século XX (SANTOS, 1995). A Psicanálise, a Gestalt, o Humanismo e o Comportamentalismo foram destacados por Neves-Pereira (2004)<sup>8</sup>, Alencar e Fleith (2003a, 2003b), Fresquet (2000) e Santos (1995). Vários aspectos referentes ao tema foram investigados por esses autores, tais como o perfil do indivíduo criativo, os traços de personalidade e o que é a criatividade.

Ao analisar aquelas abordagens, Neves-Pereira (2004) destacou que o campo de pesquisas acerca da criatividade está dividido, basicamente, em duas perspectivas: a interpessoal (dimensão entre indivíduos e/ou social) e a intrapessoal (dimensão individual). Destaca que esta última não possibilita a visão ampla da criatividade, uma vez que enfatiza aspectos constituintes da pessoa que participam desse processo, como a dimensão cognitiva e os traços de personalidade.

Na perspectiva interpessoal, estão as pesquisas que consideram os fatores sociais e culturais do contexto, compreendendo a criatividade a partir das dimensões sociais e históricas. A pesquisadora argumenta:

---

<sup>8</sup> Diferente das demais, a autora não abordou o Comportamentalismo, mas sim a Psicometria, discutindo as contribuições de Guilford e Torrance.

Esta perspectiva, também, não permite uma visão do todo, do indivíduo inserido no grupo social, em processo contínuo de co-construção de seus atributos psicológicos, onde se insere a criatividade, aqui entendida como fenômeno psicológico de dimensão intra e interpessoal. (NEVES-PEREIRA, 2004, p.10).

Para melhor compreender as idéias de Neves-Pereira (2004), é importante discutir, ainda que de forma sucinta, algumas daquelas abordagens referidas por ela.

Assim, retoma-se primeiramente o nível individual, trazendo a *Psicanálise* com Freud, que estudou a respeito da criatividade a motivação para os processos criativos, relacionando-os com as fantasias e os desejos não satisfeitos, atribuindo ao inconsciente a origem das neuroses e a fonte desses processos. Desta maneira, a criatividade é um meio para o indivíduo corrigir uma realidade insatisfatória. (ALENCAR e FLEITH, 2003a, 2003b).

Além de Freud, psicanalista, Kris e Kubie foram autores neopsicanalistas que se aproximaram do processo criativo, dando ênfase à contribuição dos processos de pensamento que ocorrem em nível não consciente e o papel da imaginação e fantasia na criatividade. (ALENCAR e FLEITH, 2003a, 2003b).

Para Santos (1995), o destaque da *Gestalt* está na relação do processo criativo com a percepção e a expressão. Alencar e Fleith (2003a, 2003b) referindo-se a essa abordagem fazem alusão ao *insight*, isto é, o momento em que o processo criativo surge, em geral, de forma repentina, como uma nova idéia ou solução para um problema. Além disso, elas citam Wertheimer (1959) que discute o pensamento produtivo com os processos de pensamento envolvidos no trabalho criativo.

Em relação à *Psicologia Humanista*, Fresquet (2000) comenta que os seus representantes Maslow, May e Rogers consideram a criatividade de forma mais holística, por perceberem a pessoa como um todo, porém centram-se no indivíduo e no enfoque clínico. Alencar e Fleith (2003a, 2003b) identificam nos estudos dessa abordagem a origem da criatividade vinculada às condições do ambiente necessárias para a sua expressão, e a tendência humana e mobilizadora em direção à auto-realização.

No enfoque *cognitivista*, Weschsler (1993) destaca a teoria de Guilford e a de Torrance. Santos (1995) assim se posiciona em relação às contribuições de Guilford nos estudos acerca da criatividade:

A teoria cognitiva tem como seu principal representante J.P. Guilford, e compreende a criatividade como a capacidade do indivíduo para modelar suas experiências de um modo diferente, obtendo informações, manipulando-as e encontrando soluções eficazes para elas. (p.8)

A autora destaca ainda três dimensões discutidas por Guilford que se relacionam com a criatividade: as operações (atividades mentais); conteúdos do pensamento (pensamento figural, simbólico, semântico e comportamental); e os produtos (unidades, classes, relações, sistemas, transformações, implicações). (SANTOS, 1995).

Em relação a Torrance, Santos (1995) afirma que esse autor: “demonstra a possibilidade de identificar e desenvolver a criatividade através de testes e pesquisas” (p.9). Ademais, enfatiza que o funcionamento intelectual “pleno” ocorre quando as capacidades envolvidas no pensamento criativo são utilizadas. A criatividade contribui, portanto, para a aquisição de informações, habilidades acadêmicas e desempenho profissional.

Os aspectos relacionais considerados por Torrance acerca da criatividade remetem à sensibilidade aos problemas e à comunicação dos resultados, segundo Fresquet (2000). Para a pesquisadora, o autor mantém o conceito da criatividade com foco no sujeito individual, percebe o social como “um fator de repressão ou pelo menos um problema para a expressão criativa”. (FRESQUET, 2000, p.43).

A respeito da ênfase aos aspectos individuais e sociais dos processos criativos, Alencar e Mitjans Martinez (2001) afirmam que as primeiras pesquisas se restringiam à dimensão psicodinâmica da criatividade, apontando características dos indivíduos considerados criativos, estilos de pensamento, traços de personalidade e motivação, abordagens para a resolução de problemas. Faziam isso, “deixando de lado as implicações do contexto sócio-histórico mais amplo. Uma exceção foi a contribuição de Vygotsky (...).” (p.99).

Esses estudos em relação à criatividade foram intensificados na Psicologia quando o pesquisador cognitivista Guilford, em seu discurso ao tomar posse como

presidente da Associação Americana de Psicologia em 1950, destacou a pouca produção científica a respeito do processo criativo. (NEVES-PEREIRA, 2004, ALENCAR e FLEITH, 2003b, ALENCAR, 2001, SANTOS 1995). Assim, iniciou-se nos Estados Unidos um movimento mais sistemático em prol da organização e fomento de pesquisas referentes a esse processo. (NEVES-PEREIRA, 2004).

No Brasil, os estudos sobre a criatividade tiveram dentre os assuntos estudados, o perfil do indivíduo criativo, que prevaleceu de 1950 a 1960. Destaca-se também nesse período, mais especificamente, a identificação das habilidades de pensamento criativo e os traços de personalidade que marcam os indivíduos assim considerados, sendo desenvolvido para isto instrumentos que pudessem identificá-los. (ALENCAR e FLEITH, 2003b).

De 1960 a 1970 ocorreu a intensificação das críticas às práticas educativas, consideradas como conservadoras e inibidoras da expressão criativa. A influência do movimento humanista que pregava a potencialidade criativa de todos os indivíduos solicitava da instituição educativa o desenvolvimento dessa capacidade (ALENCAR e FLEITH, 2003b). Deste modo, para essas autoras “o processo criativo, que até então era considerado inacessível a uma investigação empírica, passou a ser intensamente pesquisado”. (p.62).

Outro impulso para os estudos acerca dos processos criativos no Brasil foi o aumento dos programas de pós-graduação (SANTOS, 1995) e a consideração da criatividade como uma das categorias para definir um indivíduo superdotado, o que ocorreu ainda nos anos 1970, como confirmam Alencar e Fleith (2003b). Segundo essas duas autoras, as pesquisas de 1970 a 1980 possuíam como principal abordagem, o comportamentalismo, pautando-se na investigação dos processos cognitivos, na influência do contexto social no desenvolvimento humano e na compreensão de que a criatividade não era possível ser investigada por pesquisas empíricas.

Nos anos de 1980, o foco dos estudos sobre a criatividade voltou-se para a influência dos *fatores sociais, culturais e históricos* no desenvolvimento deste processo, indo além da descrição do perfil do indivíduo criativo e de técnicas e programas que pudessem favorecer a expressão criativa. Ademais, constitui como interesse investigar como ocorria a manifestação do ato criativo e como as variáveis

do contexto social repercutiam neste processo. (ALENCAR e FLEITH, 2003 a, 2003b).

Essa modificação, nos aspectos a serem estudados a respeito da criatividade, decorreu de vários fatores, podendo ser destacados quatro, conforme Alencar (2001) sugere ao discutir o aumento do interesse pelo estudo sobre os processos criativos na segunda metade do século XX. São eles: 1) as mudanças na concepção do ser humano; 2) as novas concepções de inteligência; 3) o movimento humanista na Psicologia e 4) o movimento do potencial humano.

Em relação às *concepções de ser humano*, a autora destaca duas que predominavam até aquele período: uma, em que os seres humanos eram compreendidos como organismos vazios, dominados pelos impulsos biológicos e mobilizados pela redução desses impulsos. E uma outra, em que a explicação do comportamento estava relacionada a necessidades, valores, conflitos, repressões e forças conscientes e inconscientes, determinantes do comportamento. Evidencia que em ambos os modelos, o indivíduo era percebido como passivo, acomodativo, ou apenas reativo, movimentando-se para eliminar tensões e satisfazer suas necessidades. Nessas percepções, os impulsos biológicos dominavam o homem.

As produções teóricas posteriores, entretanto, avançaram nessas compreensões e chegaram à concepção de homem como ser que age não apenas para eliminar tensões e estimulações, mas que visa aumentá-las. Pode-se inferir uma outra maneira de ver os indivíduos, como seres ativos nos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Uma que ilustra essa tendência é a concepção de sujeito de González Rey (2004), que ao discutir o sujeito, o outro e sua significação para o desenvolvimento psicológico, argumenta que “o sujeito é profundamente singular (...), é a pessoa viva, ativa, presente, pensante, que se posiciona, processos através dos quais produz sentido subjetivo.” (p. 21).

O segundo fator referido por Alencar (2001) refere-se às *concepções do intelecto*. Para a autora, na primeira metade do século XIX, o conceito de inteligência pautava-se no reconhecimento dos testes construídos para medi-la, testes de QI, associada à aptidão mental. Era, portanto, uma capacidade de todos os sujeitos. A criatividade, ao contrário, era vista como uma prerrogativa de privilegiados.

Para a mudança dessa concepção, contribuíram as produções de Guilford, que desenvolveu um modelo denominado de *Estrutura do Intelecto*, a qual compreendia a inteligência constituída por várias dimensões. E dentre outras operações intelectuais, o autor destacou a produção convergente e a produção divergente. A primeira se referia ao trabalho mental em que a produção de respostas ocorria a partir do que estava implícito ou explícito nas informações recebidas. A produção divergente, por sua vez, se caracterizaria pela produção de uma variedade e quantidade de respostas tendo em vista certa informação. A criatividade estaria relacionada com a produção divergente, embora o autor considerasse outros fatores no decorrer do processo criativo. (ALENCAR, 2001).

O terceiro ponto que a autora fez alusão ao abordar o interesse pelos estudos a respeito da criatividade foi o *movimento humanista na psicologia*, tratado anteriormente ao ser discutido sua forma de compreender os processos criativos. Alencar (2001) aponta que o movimento evidenciou ainda o ilimitado potencial humano, oferecendo ênfase à necessidade de auto-realização dos sujeitos. A respeito da relação entre o desenvolvimento da potencialidade criativa e a instituição educativa, afirma:

Tanto Rogers (1959) como Rollo May (1982) foram enfáticos ao apontar o fracasso da escola no processo de favorecer à criatividade, dada a ênfase exagerada no conformismo, na passividade e na estereotipia, ou limitando as possibilidades de escolha e liberdade de ação, bem como dificultando a exploração de novas idéias e novas possibilidades (p. 19).

O último fator diz respeito ao *movimento do potencial humano* que se relaciona ao anterior. Cabe destacar, nesse âmbito, que a criatividade passou a ser considerada não apenas nas artes, mas também na resolução de problemas oriundos do cotidiano social, contradizendo idéias acerca dos processos criativos prevalentes na primeira metade do século XIX. Eram vistos como dom, lampejo de inspiração divina e decorrentes de fatores intrapessoais. Além disso, os estudos salientaram a influência de um clima propício para o processo criativo. (ALENCAR, 2001).

Configurou-se, então, a predominância de uma visão mais sistêmica do processo criativo, chamando a atenção três modelos em particular: a Teoria do Investimento em Criatividade de Sternberg e Sternberg & Lubart; o Modelo

Componencial da criatividade de Amabile e a Perspectiva de Sistemas de Csikszentmihalyi. (ALENCAR e FLEITH 2003a). Esses três modelos diferem entre si em certos aspectos, mas possuem em comum a consideração do contexto sócio-histórico nos processos criativos. Por isso, serão tratados brevemente em seguida.

O primeiro a ser apresentado é a *Teoria do Investimento em Criatividade de Sternberg e Sternberg & Lubart* proposto na década de 1990, e que estabelece a relação entre a bolsa de investimentos e o comportamento criativo, afirmando em analogia que as pessoas criativas são aquelas que “compram barato e vendem caro”, em outras palavras, perseguem idéias desconhecidas por perceber que podem ser valiosas e partem para novos projetos quando uma idéia ou produto se tornou valioso. Neste modelo, a criatividade é compreendida como a interação de seis fatores distintos e inter-relacionados, apontados como recursos para a expressão criativa. São eles: inteligência, estilos intelectuais, conhecimento, personalidade, motivação e contexto ambiental. (ZANELA e TITON, 2005; ALENCAR e FLEITH 2003a, 2003b).

O *Modelo Componencial da Criatividade de Amabile* sugerido nas décadas de 1980 e 1990 discute a criatividade a partir da originalidade e da adequação da resposta. Oferece destaque para a participação da motivação e do contexto social no processo criativo. (ALENCAR e FLEITH 2003a, 2003b). Segundo Alencar e Fleith (2003a):

Explica como os fatores cognitivos, motivacionais, sociais, culturais e de personalidade influenciam no processo criativo. Grande ênfase, porém, é dada ao papel da motivação e dos fatores sociais no desenvolvimento da criatividade. O modelo consiste de três componentes necessários para o trabalho criativo: habilidades de domínio, processos criativos relevantes e motivação intrínseca (p.4).

A *Perspectiva Sistêmica de Csikszentmihalyi* sobre a criatividade chama a atenção para o papel dos sistemas sociais nos processos criativos, redirecionando o foco do indivíduo e dos traços de personalidade como determinantes da expressão criativa. Para o autor, a criatividade se constitui na interação do criador com a audiência, e com isso não pode ser compreendida como um processo individual, mas como um processo sistêmico, que envolve: o *indivíduo* (com suas características genéticas e experiências pessoais); o *domínio* (remete à cultura e às

áreas do conhecimento); e o *campo* (sistema social de normas e indivíduos especialistas que atuam como juízes). (NEVES-PEREIRA 2004; ALENCAR e FLEITH 2003a, 2003b, CSIKSZENTMIHALYI, 1994).

Nesse sentido, Alencar e Fleith (2003a) afirmam que no modelo sistêmico do autor, um ato, idéia ou produto criativo modificam o domínio existente ou o transformam em um novo. Destacam ser necessário que o indivíduo tenha acesso a vários sistemas simbólicos e que o ambiente social seja responsivo.

Ao comentar essa proposta de Csikszentmihalyi, Neves-Pereira (2004) corrobora que o sujeito, ao atuar criativamente, parte de premissas, idéias e informações recebidas com o auxílio de mediadores culturais. E que no processo criativo há modificações em todas as instâncias envolvidas: o sujeito, núcleo social e nicho cultural.

Discutindo a perspectiva de sistemas de Csikszentmihalyi, Fresquet (2000) reconhece a inovação do autor ao considerar o contexto social no processo criativo, que se centrava em muitas definições anteriores nos aspectos intrapessoais. Chama a atenção, no entanto, para a função do sujeito na relação entre as instâncias: indivíduo, domínio e campo, e argumenta:

(...) Csikszentmihalyi (1990, 1994) acrescenta elementos culturais e históricos num modelo explicativo complexo e rico. Porém, talvez, alertados pelo mesmo autor, fica certa impressão de que o sujeito se perde na estrutura da teoria. Ao menos, a caracterização oferecida de 'pessoa' está pouco explicitada, apenas fica clara a função dela em relação aos dois subsistemas (campo e domínio), mas ele não aprofunda a descrição dos outros elementos relacionados com esse sujeito e seu acionar no contexto do sistema definido. (p.51).

Mesmo considerando a crítica de Fresquet (2000) em relação ao sujeito na proposta teórica do autor, é possível perceber que as contribuições Csikszentmihalyi possibilitaram uma outra visão acerca da criatividade. Permitiu, então, a superação da visão em que o processo criativo é tido como mérito apenas da dimensão individual, seja como dom divino ou como um conjunto de características psicológicas favoráveis à expressão criativa. Alencar e Mitjans Martinez (2001) afirmam que o autor: “contribuiu de forma decisiva para a mudança de enfoque na concepção da criatividade e na ampliação dos fatores considerados relevantes para sua compreensão.” (p. 100).

Com essas aproximações à criatividade, enquanto tema de estudo da Filosofia e Psicologia é possível perceber, ainda, a diversidade de enfoques e questões trabalhadas nas pesquisas. Muitos foram os olhares e compreensões a respeito do tema, modificando-se historicamente. No entanto, como tem sido a repercussão desses estudos? De que forma tem influenciado no desenvolvimento do currículo a criatividade do professor, na perspectiva da qualidade da educação infantil?

A ênfase nos aspectos constituintes dos processos criativos e formação docente podem ser indicadores da forma como os avanços acerca da criatividade têm repercutido nas práticas educativas, incluindo as que são construídas na educação infantil.

Ao comentar as visões predominantes na concepção de criatividade, Neves-Pereira (2004) possibilita o entendimento da possível relação entre os conhecimentos teóricos a respeito do tema e a formação docente. A pesquisadora enfatiza o caráter analítico de muitos estudos, os quais centrados em fragmentos do processo criativo não contemplam a complexidade e extensão da criatividade e, por consequência, não constituem um corpo teórico sistêmico e integrado. Ademais, verificou em sua pesquisa de doutoramento que os professores ainda não têm tido acesso aos conhecimentos produzidos acerca da criatividade e deixam de instigá-la em seus alunos.

Somando-se a isso, Alencar e Fleith (2003a), ao examinarem a literatura sobre Psicologia da Criatividade no Brasil, constataram que as contribuições científicas mais novas não têm sido tradicionalmente contempladas nos fundamentos teóricos das pesquisas realizadas atualmente. Dessa maneira, há muita influência da teoria psicanalítica, da Gestalt, dos representantes do humanismo e dos que defendem o papel dos hemisférios cerebrais nas produções criativas.

Nesse sentido, a pesquisa aqui relatada teve como aporte teórico a compreensão da criatividade como processo complexo da subjetividade humana, conforme as produções científicas de Mitjáns Martínez (2006, 2004, 2003a, 2003b, 2003c, 2000, 1999, 1995), que entende a criatividade na simultânea condição da subjetividade social e da subjetividade individual. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006).

Essa opção decorreu do fato de que, nessa proposta teórica, é considerado o papel do sujeito nos processos criativos, sendo compreendido a partir do enfoque histórico-cultural do desenvolvimento humano. Aliada ao papel do sujeito, está a personalidade que, mais que traços pontuais, representa a relação intrínseca com o social, atuando na regulação do comportamento. Supera as visões anteriores que ora se centravam nos aspectos individuais da criatividade, ora no papel do social.

Nessa perspectiva, também é considerada a união indissolúvel entre os processos simbólicos e a afetividade, união que perpassa as ações do sujeito e a forma como lida com a realidade social. A motivação, o envolvimento do indivíduo, o sentido subjetivo que produz nas ações surgem e instigam os processos criativos, ampliando sua compreensão para além dos fatores cognitivos presentes na produção criativa. Mourão (2004), em sua pesquisa com esse referencial teórico, encontrou a relação recursiva entre a prática pedagógica com projetos e o sentido subjetivo da criatividade, evidenciando que as ações do professor ao mesmo tempo em que são fomentadas pelo sentido subjetivo da criatividade, o produzem.

Com essas considerações é possível questionar: de que forma é compreendida a criatividade como processo complexo da subjetividade? Como a criatividade do professor no trabalho pedagógico abrange a subjetividade social e a individual ao desenvolver o currículo?

### **2.3. A Criatividade como Processo Complexo da Subjetividade Humana**

A criatividade como processo complexo da subjetividade humana é representada pelas contribuições teóricas de Mitjáns Martínez (2006, 2004, 2003, 2000, 1999, 1995), autora que discute o processo criativo tendo em vista a participação dos recursos personológicos na criatividade. Esses mais do que traços da personalidade, passam a ser entendidos a partir da complexidade da subjetividade em que a concepção de personalidade e de sujeito possuem um papel decisivo nos comportamentos criativos.

Nesse sentido, a autora explicita que a criatividade não se define e restringe aos recursos da personalidade, às habilidades, capacidades cognitivas ou a um fenômeno do sujeito. Constitui-se por um conjunto de recursos psicológicos que se

configuram de forma específica e passam a regular o comportamento criativo. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1995).

Essas afirmativas decorreram de pesquisas e estudos de Mitjás Martínez a respeito da participação do personológico na determinação da criatividade, com os quais construiu a tese do caráter personológico dos processos criativos. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003a, 2000, 1995). Em suas palavras:

La creatividad, desde del punto de vista de la persona, no es explicable en función de elementos cognitivos, afectivos o motivacionales que actúan de forma aislada, sino como expresión de elementos estructurales y funcionales de la personalidad (1995, p.18).

Nessa citação, a autora esclarece que a personalidade com seus elementos estruturais e funcionais tem uma função singular na criatividade, atuando na regulação dos comportamentos criativos. Por *personalidade*, Mitjás Martínez (2003a, 2003b, 1995) considera a definição de González Rey, para quem essa construção da psique humana refere-se a um nível superior de organização e sistematização psíquica, cuja função principal é a regulação do comportamento do sujeito. É, portanto, um nível explicativo da subjetividade individual, um sistema complexo e relativamente estável de elementos estruturais e funcionais, no qual participa a unidade do cognitivo e afetivo.

Nessa definição, a autora compreende como *elementos estruturais* os conteúdos da personalidade referentes aos motivos, normas, valores, atitudes, traços personológicos, formações motivacionais e configurações personológicas. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003a). Nele estão presentes os traços de personalidade, como foi apontado, mas não se configuram como elementos centrais dos processos criativos, contrariamente a algumas definições acerca da criatividade em que há o predomínio desses traços como características determinantes dos indivíduos criativos.

Para Mitjás Martínez (2003a), já foram encontradas várias discrepâncias em relação aos traços de personalidade presentes em sujeitos criativos, de forma que existem sujeitos criativos introvertidos e outros extrovertidos. Além disso, há exemplos de modificação intencional por parte do sujeito de certos traços tendo por finalidade alcançar objetivos estabelecidos por ele.

Dentre os elementos estruturais, Mitjans Martínez (2003a) destaca as *formações motivacionais* para a expressão criativa, as quais tendem a desempenhar um papel maior na regulação do comportamento criativo. Particularmente as intenções profissionais presentes em diferentes estudos, configuram-se como uma tendência orientadora, ou seja, constituem-se como um nível superior da hierarquia motivacional, um conjunto de motivos que orientam o sujeito nas principais direções de sua vida. A autoavaliação é outra formação motivacional referida, em que o sujeito percebe suas características nos processos criativos.

Ao considerar as formações motivacionais nos elementos estruturais da personalidade, a autora evidencia a relação intrínseca entre a *cognição e o afeto*. Desta maneira, exemplifica sua afirmativa de que essa união é célula essencial de regulação do comportamento criativo, em cuja unidade se define a qualidade do ato criativo e suas regularidades. Discutindo esta perspectiva, Mitjans Martínez (2003a) assim argumenta:

Na descoberta de um problema, de uma nova estratégia de solução, na elaboração de uma nova teoria estão presentes processos intelectuais complexos - em que o pensamento desempenha um papel fundamental -, mas que, por sua vez, não funciona independente da esfera motivacional do sujeito, posto que operam precisamente onde a sua motivação está comprometida, ou seja, na área em que o sujeito desenvolveu interesses e em que suas principais necessidades são gratificadas. (p.58).

Nesse sentido, mesmo nas operações denominadas como cognitivas perpassam os aspectos emocionais, e a motivação é um dos elementos emocionais de maior significado para o comportamento ativo e intencional dos sujeitos, mobilizando-os em diferentes escolhas e situações sociais. Nisso reside a inseparabilidade da cognição e do afeto. E, de acordo com Mitjans Martínez (2003), advém do conceito de personalidade tido como referência.

Essa unidade qualitativa entre cognição e afeto também se faz presente nos elementos *funcionais* da personalidade, os quais estão em união indissolúvel com os elementos estruturais. Por sua vez, podem ser compreendidos por meio dos *indicadores funcionais*, explicados como: a) a flexibilidade do sujeito para reorganizar e redefinir as diferentes alternativas e estratégias do comportamento; b) a individualização que realiza as informações oferecidas; c) e a projeção futura, a construção de metas a alcançar em longo prazo. Esses indicadores funcionais

representam as potencialidades criativas do sujeito, remetendo à pressuposição de que existem diferentes níveis de criatividade. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003a).

Esses elementos estruturais e funcionais da personalidade organizam-se de forma diferenciada e única em cada sujeito, apesar de apontarem para regularidades na participação da personalidade na expressão criativa. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003a, 1995). As *configurações criativas* constituem configurações personológicas específicas que influem nos comportamentos criativos, das quais nem todos os elementos da personalidade participam, somente aqueles associados à ação criativa:

(...) El concepto de configuración creativa para referirnos a la integración dinámica de los elementos personológicos que intervienen en la expresión creativa del sujeto o sea al subconjunto de recursos de la personalidad que posibilitan su expresión creativa. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003b, p.175).

As configurações criativas são dinâmicas, singulares em cada sujeito e se constituem de forma histórico e social, nas relações estabelecidas nos diferentes contextos. Organizam-se no processo de desenvolvimento da personalidade e da condição do sujeito, no qual o social tem múltiplas dimensões. São, portanto, constituídas nas relações com os outros sociais, de forma que a dimensão relacional do social é essencial na constituição das configurações subjetivas. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004, 2003c).

Fica evidente, assim, o papel do sujeito na concepção de criatividade de Mitjans Martinez (2006, 2004, 2003, 2000, 1999, 1995), conforme a adoção da definição de González Rey (2003) a ser apresentada posteriormente.

A respeito de suas discussões teóricas a autora afirma:

La profundización en este campo de trabajo me há llevado a considerar la creatividad como un proceso complejo de la subjetividad (que incluye las categorías sujeto y personalidad) y no únicamente de la personalidad. La creatividad aparece como un proceso del sujeto psicológico que a partir de sus configuraciones creativas (que son personológicas) y de su interacción viva en la situación conjuntural en que se encuentra es capaz de producir algo nuevo, promoviendo transformaciones significativas en algún grado. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2000, p.18-19).

Mais adiante, Mitjans Martínez (2004) acrescenta que, ao se referir ao caráter personológico da criatividade, tinha por pretensão salientar a maneira

dinâmica, complexa e singular da participação da personalidade nas expressões criativas, isto é, o caráter configuracional dos elementos psicológicos que integram a criatividade do sujeito. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004).

Com a categoria *sujeito*, Mitjás Martínez (2000) evidencia a participação do mesmo em sua expressão criativa, compreendendo ainda como sujeito psicológico aquele que atua, faz escolhas, constrói representações da realidade e vivencia diversas emoções em seus processos interativos nos contextos em que se insere. Dessa forma, explicita a participação determinante do social no comportamento criativo numa relação intrínseca e constitutiva.

Neste sentido, a autora afirma que a criatividade é um processo complexo da subjetividade, em que o sujeito tem um lugar relevante, contribuindo assim para a superação da dicotomia entre o social e individual. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2000). Isso porque o sujeito se constitui na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, na relação com o outro, construindo e reconstruindo permanentemente a subjetividade social e a subjetividade individual. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003c). Dessa forma:

(...) A criatividade não pode ser vista como potencialidade psicológica com a qual o indivíduo nasce, mas sim como uma característica ou processo especificamente humano que é constituído nas condições culturais, sociais e históricas de vida em sociedade. (...) a criatividade não é uma potencialidade com a qual se nasce, senão um processo complexo da subjetividade humana que se constitui a partir dos espaços sociais de vida do sujeito. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004, p.85).

O social, portanto, tem um papel significativo na criatividade expressando-se no mínimo em duas dimensões: uma mais geral representada por instituições, normas, códigos, climas que predominam em um cenário social; e outra, mais relacional, envolve *configurações criativas* e os aspectos culturais singularizados a partir dos espaços construídos. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004).

Nesta perspectiva, o outro adquire um lugar relevante, tanto como favorecedor como inibidor da criatividade, sendo enfatizada por Mitjás Martínez (2004) a relação que se estabelece entre os sujeitos e o sentido subjetivo que o outro possui para o mesmo, de forma que a produção simbólica e emocional se constituem como via para a participação do outro na ação criativa. Assim, uma ação

ou palavra do outro pode ser instigadora da expressão criativa de um sujeito e não para todos os demais presentes na situação.

Este outro pode se apresentar de diversas maneiras reais ou imaginárias, como alguém concreto no cenário em que está inserido, podendo ser imitado, seguido, ou do qual se pretende diferenciar. Pode constituir um grupo a ser ultrapassado, ou do qual é preciso mostrar competência e originalidade. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004).

No contexto educativo, este outro pode configurar-se no papel do *professor*, enquanto modelo de expressão criativa e promotor de situações de aprendizagem que instigam o desenvolvimento dos recursos personológicos associados à criatividade dos alunos.

A respeito da criatividade do professor, Mitjás Martínez (2002) ressalta a relevância da sua participação significativa no desenvolvimento dos processos criativos dos alunos, uma vez que pode possuir maior sensibilidade para a inovação e a mudança; sendo mais tolerante com os comportamentos vinculados à ação criativa, tendo maior disponibilidade de tempo e esforço para atividades que estimulem a criatividade. Expressam maiores possibilidades para apropriar-se de estratégias que potencializem a criatividade. Somando-se a isso argumenta:

O professor criativo é capaz de transmitir e extrair de seus estudantes vivências emocionais positivas em relação à sua matéria, ao processo de aprendizagem e às realizações produtivas. Propor-se projetos e iniciativas a fim de contribuir para desenvolver a criatividade em seus alunos (...) requer motivação e envolvimento do professor na atividade pedagógica (...). (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003, p.185).

Além das atividades e situações diretas com os alunos, o professor também tem grande relevância na constituição da subjetividade social do seu grupo educativo, podendo intervir para a expressão criativa. Nas relações com os colegas, demais profissionais e alunos constitui essa subjetividade, mesmo que por esta passem as subjetividades sociais de outros contextos. É, assim, imerso nessa subjetividade social que o sujeito atua e nele encontra os critérios definidores da criatividade. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004).

Nas interações entre os diferentes cenários sociais e suas subjetividades sociais, o professor pode desempenhar um contraponto às resistências em relação à

criatividade, e como sujeito ativo tornar-se um peso diferenciado na configuração da subjetividade social da sala de aula. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004). Dessa maneira:

A representação social, em uma determinada cultura, do que é a criatividade em sala de aula ou do que é um aluno criativo, em muitos casos, domina ou caracteriza a subjetividade social da sala de aula. Outras vezes, a singularidade do professor como sujeito promove em sala de aula uma representação da criatividade diferente da representação dominante. Esse é um exemplo do papel ativo do professor na constituição da subjetividade social de seu espaço de ação. (p.95).

Esse papel ativo torna-se necessário ainda no *sistema de atividades-comunicação*, sistema que remete à superação de ações isoladas a fim de instigar a expressão criativa dos alunos, e que foi construído por Mitjás Martínez (2006, 2003a, 2002, 1995). Refere-se a uma proposta para todas as etapas da educação formal, incluindo a educação infantil, para transformar criativamente o trabalho pedagógico de modo que este viabilize o desenvolvimento da criatividade dos alunos, mas que seja ainda expressão de um trabalho pedagógico criativo. Trata de dois aspectos a serem considerados, como a própria denominação sugere: as atividades pedagógicas realizadas intencionalmente e a comunicação entre os agentes sociais.

As atividades nesse sistema estão voltadas para a possibilidade de favorecerem a constituição de recursos personológicos associados à expressão criativa, como a flexibilidade e a projeção para o futuro; que tenham o caráter produtivo, de descoberta e solução criativa de problemas; que sejam de complexidade crescente; permitam a escolha; e equilibrem as tarefas escolares docentes e extra-docentes. Possuem como aspectos marcantes a amplitude das atividades sugeridas, a complexidade gradativa de acordo com as necessidades apresentadas pelos alunos e a diversidade de propostas e escolhas. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003a, 2002, 1995).

Perpassando essas atividades, está a comunicação que, por sua vez, envolve a construção de um espaço emocional em que as reflexões e atitudes do professor contribuem para a aprendizagem dos alunos. Uma comunicação que valorize e estimule as realizações, deslocando a avaliação para o processo de aprendizagem e a auto-avaliação, assim como permita ao professor tornar-se modelo de criatividade e favorecedor de vivências emocionais relacionadas à

expressão criativa. Enfatiza, portanto, a liberdade, a confiança conferidas aos alunos e a valorização das realizações pessoais desenvolvidas por cada um deles. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003a, 2002, 1995).

Assim, para melhor compreender a criatividade como processo complexo da subjetividade humana na simultânea condição de subjetividade individual e subjetividade social (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006, 2004, 2001), torna-se necessário uma aproximação à Teoria da Subjetividade de González Rey (2004, 2003, 2002, 2001), nas referências à: subjetividade social, subjetividade individual, sujeito, personalidade, sentido subjetivo e configurações subjetivas.

### **2.3.1. Aproximações à Teoria da Subjetividade de González Rey**

A subjetividade humana, segundo González Rey (2004, 2003, 2002, 2001), parte da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento, tendo em vista a sua complexidade e compreensão como sistema plurideterminado. Rompe, portanto, com as propostas teóricas que centravam a subjetividade na dimensão individual, permitindo a consideração do social na constituição da expressão subjetiva. Para o autor, a subjetividade se manifesta na “dialética entre o momento social e o individual, este último representado por um sujeito implicado de forma constante no processo de suas práticas, de suas reflexões e de seus sentidos subjetivos”. (GONZÁLEZ REY, 2003, p.240).

Enfatiza, assim, a superação da fragmentação entre as instâncias individual e social no conceito de subjetividade, trazendo a relação dialética e indivisível entre essas, as quais constituem as duas dimensões da subjetividade humana. Pautado nesse entendimento, o autor explicita o que é a *subjetividade social*:

Ao introduzir o conceito de subjetividade social queremos explicar os processos de produção e organização de significados e sentidos subjetivos no nível social, constituindo um campo de significação heurística que nos permita um diálogo permanente com todos os níveis constitutivos da realidade social (...) (2003, p.211).

Ao se referir ao diálogo dos diversos níveis da realidade, demonstra que a subjetividade social se constitui nos diferentes espaços sociais, representando processos simbólicos e de sentido em diversos níveis de organização da sociedade.

Na instituição educativa, por exemplo, González Rey (2003) afirma que a subjetividade social relaciona-se com os elementos de sentidos procedentes de outros espaços sociais, declarando com isso as relações entre os diversos espaços sociais e a complexidade da sua proposta teórica. Mitjáns Martínez (2006) afirma que a subjetividade social da escola é integrada por significados e sentidos que envolvem o “clima emocional, as formas de relação, o sistema de crenças e valores em relação ao ensinar, ao aprender, ao aluno e ao trabalho pedagógico (...), o significado dado à criatividade e muitos outros aspectos.” (p. 08).

Em cada configuração subjetiva de um espaço social estão, portanto, elementos de sentido advindos de outros, bem como elementos que caracterizam esse próprio cenário em momentos históricos antecedentes. Desta forma, a configuração subjetiva de certo espaço permite a visibilidade de outros, com os quais interage. (GONZÁLEZ REY, 2003).

Por *configuração subjetiva* o autor compreende “o núcleo dinâmico de organização que se nutre de sentidos subjetivos muito diversos, procedentes de diferentes zonas de experiências social e individual” (2003, p.204). Em sua definição, a configuração subjetiva é extremamente móvel e dinâmica, o que possibilita representar a constante mobilidade do sujeito e a produção de sentidos que ele produz em suas relações sociais. Mostra-se como uma forma complexa de organização dos sentidos subjetivos, que se relaciona com outras configurações subjetivas e não como estrutura rígida. (GONZÁLEZ REY, 2004). São, então, constituídas nas subjetividades social e individual.

Ainda a respeito da subjetividade social, González Rey (2003) argumenta que é resultado de processos de significação e sentido no espaço social. Caracteriza, delimita e sustenta os espaços sociais em que se inserem os sujeitos, perpetuando-se e modificando-se nas relações que estabelecem entre si. Para ele:

A atuação dos sujeitos concretos é de forma simultânea individual e social, e a forma como as suas ações se integram no sistema da subjetividade social não depende de suas intenções, mas das configurações sociais em que essas ações se inscrevem e dos sistemas de relações dentro das quais cobram vida. (p.206)

Nesse sentido, para o autor, ao mesmo tempo em que o indivíduo se constitui na vida social tornando-se sujeito, participa da constituição da subjetividade

social dos contextos em que interage, o que, por sua vez, também interfere na constituição da subjetividade individual. Nesse movimento, a subjetividade social apresenta-se de forma diferenciada em cada sujeito concreto.

O autor enfatiza, portanto, a atuação do indivíduo e da sociedade na qualidade de constituintes e constituídos um do outro (GONZÁLEZ REY, 2001), isso porque a *subjetividade individual* para ele é dialógica, dialética e complexa, organizando-se por meio e concomitantemente com as subjetividades sociais, tendo sua gênese nos espaços constitutivos de uma determinada subjetividade social que antecede o sujeito psicológico. (GONZÁLEZ REY, 2003). Nas palavras do autor:

Essa subjetividade individual, que passa por diferentes contextos sociais de subjetivação, se constitui dentro deles e, simultaneamente, atua como um elemento diferenciado do desenvolvimento dessa subjetividade social, que pode converter-se em um elemento de tensão e ruptura, que conduz ao desenvolvimento da própria subjetividade social (p.205).

Os processos de subjetividade individual são, portanto, momentos da subjetividade social, momentos que se constituem de maneira recíproca, sem que um se dilua no outro, sendo possível sua compreensão somente na condição de processo permanente. (GONZÁLEZ REY, 2003).

Nessa relação entre o social e o indivíduo, González Rey (2003) afirma que a subjetividade individual se constitui de maneira singular e irrepitível, por meio das relações pessoais que o sujeito estabelece, construindo uma rota única e diferenciada, em que os sentidos e significações levam ao desenvolvimento de novas configurações subjetivas. Isto é enfatizado no caráter histórico desta dimensão e expressa quando o autor afirma que a subjetividade individual é processual e representada pelo sujeito que é ativo na organização da subjetividade, e está implicado constantemente nos diferentes espaços sociais.

Neste contexto, é destacado o papel e o entendimento do autor acerca do *sujeito*, compreendido em sua constituição histórico-cultural. Somando-se a isto, argumenta que o sujeito existe na tensão de ruptura ou criação, marcado pela processualidade, a qual desafia o instituído tanto na própria subjetividade individual, quanto na subjetividade social. Desta forma, o sujeito atua nos processos de ruptura

dos limites que o contexto social impõe, gerando novas opções na trama social em que atua. (GONZÁLEZ REY, 2004, 2003).

Além disso, para González Rey (2003), o sujeito expressa uma alta mobilidade psicológica e flexibilidade comprometidas com a produção de sentidos subjetivos em todas as esferas de sua vida. Sendo definido como: “O indivíduo consciente, intencional, atual e interativo, condições permanentes de sua expressão vital e social”. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 236). Acrescenta, posteriormente, a emoção como outra condição permanente, a linguagem e o pensamento como expressões resultantes do estado emocional do sujeito.

Para o referido autor, as emoções representam um dos registros mais relevantes da subjetividade humana, porque se definem como estados de ativação psíquica e fisiológica advindos de registros complexos do sujeito ante o social, caracterizando as ações desenvolvidas e mostrando-se como condição da atividade humana.

Tendo em vista essas considerações acerca da emoção, o autor teoriza a respeito do *sentido subjetivo*, que remete à unidade indissolúvel entre os processos simbólicos e os emocionais, a uma nova síntese, bem como a expressão da especificidade ontológica da subjetividade. Configura-se como uma categoria central na teoria da subjetividade proposta por ele, superando a fragmentação entre o cognitivo e o afetivo. Em suas palavras:

O sentido subjetivo da emoção se manifesta pela relação de uma emoção com outras em espaços simbolicamente organizados, dentro dos quais as emoções transitam. Desta unidade entre o simbólico e o emocional, sem que um desses momentos seja ‘reduzido’ ao outro, se define o sentido subjetivo (GONZÁLEZ REY, 2003, p.243).

Na relação entre as emoções, González Rey (2004) evidencia que o sentido subjetivo não representa uma expressão psicológica pontual, mas se constitui por meio de inúmeras fontes emocionais, representando a integridade inseparável de processos simbólicos e emocionais que legitimam certa zona do real para o sujeito, caracterizando um espaço social relevante. É, portanto, uma produção singular e diferenciada do sujeito concreto, que produz sentido subjetivo em cada situação

vivida, na qual participam tanto os sentidos produzidos na ação, quanto os sentidos produzidos ao longo de sua história de vida.

Nessa perspectiva, o sentido subjetivo caracteriza o desenvolvimento humano e suas diversas configurações, sendo um processo que está além da representação consciente do sujeito. Integra-se em torno de delimitações simbólicas e históricas produzidas pela cultura, acompanhadas por uma emocionalidade. (GONZÁLEZ REY, 2004).

Sendo assim, é o sujeito quem produz sentido subjetivo nas relações sociais em que vive. Sujeito que representa um dos dois momentos essenciais que se integram na subjetividade individual, o outro é a *personalidade*. (GONZÁLEZ REY, 2003). Para González Rey (2003), o sujeito e a personalidade “se exprimem em uma relação na qual um supõe o outro, um é momento constituinte do outro e que, por sua vez, está constituído pelo outro, sem que isto implique diluir um no outro”. (p.241).

A partir desta premissa, a *personalidade* é vista pelo autor como uma organização sistêmica essencial na compreensão da subjetividade individual, que expressa a complexa e constante relação desta com a subjetividade social. Isso fica claro quando se posiciona:

Na personalidade aparecem organizadas subjetivamente todas as experiências do sujeito em um sistema em que os sentidos subjetivos produzidos por uma experiência passam a ser elementos constituintes de outras, dando lugar a cadeias complexas de configurações que aparecem no sentido subjetivo produzido a cada experiência concreta do sujeito (GONZÁLEZ REY, 2003, p.256).

Nesta citação, González Rey (2003) evidencia também que a personalidade para ele não é a soma de traços ou elementos, mas um sistema de configurações subjetivas auto-organizado e autônomo, que se mostra de forma permanente como um processo gerador de sentidos subjetivos no decorrer das atividades, relações sociais e história do sujeito. Representa, assim, “um sistema diferenciado de produção de sentidos das pessoas dentro de suas diferentes formas de vida social”. (p.259).

Destaca que a personalidade configura-se como um momento essencial na constituição subjetiva e da mobilidade entre as instâncias social e individual, que

caracterizam o desenvolvimento do sujeito. Desse modo, na personalidade se constituem de forma subjetiva os aspectos essenciais da subjetividade social, as quais afetam o sujeito. Ao mesmo tempo em que é por meio da personalidade que o sujeito tem opções e recursos para se opor e criar outros espaços subjetivos.

Há, pois, uma relação entre o social e o individual na proposta teórica de González Rey acerca da subjetividade, superando a dicotomia entre estas instâncias nas suas definições a propósito da subjetividade humana, a qual se constitui nas dimensões da subjetividade social e da individual. Nesta última, participam como momentos essenciais: o sujeito e os sentidos subjetivos, também constituídos a partir do contexto histórico e social. Superando também a fragmentação entre o afeto e a cognição na constituição dos sujeitos e espaços sociais.

Com essas considerações a respeito da subjetividade humana, torna-se possível uma melhor compreensão da criatividade do professor como processo complexo da subjetividade no trabalho pedagógico.

#### **2.4. A Criatividade do Professor no Trabalho Pedagógico**

Ao discutir a criatividade como processo complexo da subjetividade, que se expressa no trabalho pedagógico, é preciso entender o que está sendo considerado como trabalho pedagógico. Nesta pesquisa ele é compreendido como uma construção histórica e social, que reflete princípios educativos, concepções e posturas que perpassam a área da educação, segundo Resende (2006). Para a autora, “nesse processo histórico, o trabalho pedagógico pode ser considerado filho simbólico de teorias, concepções e crenças, em diferentes espaços e tempos educativos.” (p.17).

Há, pois, uma multiconfiguração de referências e critérios segundo aqueles que o concebem e vivenciam. Em sua unidade teórico-prática, o trabalho pedagógico é circunstancial e não prescinde dos sujeitos da ação, ao quais conferem suas marcas identitárias. (RESENDE, 2006).

É composto, então, pelas diversas ações e práticas pedagógicas que se constituem e se realizam no cotidiano educativo, pelas quais perpassam as concepções, crenças e perspectivas teóricas dos sujeitos que integram a dinâmica educativa. Villas Boas (1993) acrescenta ainda que o trabalho pedagógico

contempla a estrutura administrativa da instituição educativa, os eventos festivos, a participação dos pais nas reuniões. Está, assim, para além da sala de aula.

Com essa compreensão, é possível estabelecer as relações e a aproximação entre a criatividade do professor e o seu trabalho pedagógico. Para tanto, se faz necessário retomar também o que é a criatividade.

Tal como o trabalho pedagógico, a criatividade possui diferentes definições. Nos estudos a respeito do tema, Mitjans Martínez (2003a) identificou mais de 400 definições para esse conceito. Neves-Pereira (2004) compartilha dessa constatação e expõe diversas concepções sobre a criatividade, declarando que apesar das distinções, possuem aspectos comuns e outros divergentes.

Nessa diversidade de conceitos sobre os processos criativos, Mitjans Martínez (2003a) traz a sua compreensão acerca do termo criatividade:

Em nossos trabalhos, utilizamos o termo criatividade não só por ser o mais difundido, mas também por ser o mais integrador e o que melhor dá idéia do conceito que queremos apreender: o processo de produção de 'algo' novo (ao menos para aquele que o produz) que satisfaz as exigências de uma determinada situação social (2003a, p.53-54).

Nesta pesquisa a criatividade é compreendida por esses dois critérios expostos pela autora: a *novidade*, incluindo as situações em que essa novidade dá-se para o sujeito, e o *valor*, julgado em um determinado contexto social, vinculando-se com certas exigências de um cenário social (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003a). Evidencia-se, assim, o caráter relativo do conceito e sua relação com o contexto social.

Nessa perspectiva, o critério de *valor* possui um significado peculiar. É fundamental e está atrelado à *novidade*, pois se refere à realização de um trabalho pedagógico que viabiliza a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Envolve, portanto, mais que a inovação pela inovação ou a diversificação de métodos, recursos e atividades. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006).

Criatividade e novidade não são palavras sinônimas. A criatividade implica a novidade; porém, a novidade não é suficiente para se considerar um processo como criativo. O valor que o novo que se produz tem – no caso do trabalho pedagógico, algum tipo de valor para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos – resulta essencial para sua consideração como criativo. (p. 71).

O *valor* caracteriza-se, assim, como extremamente relativo, pois se relaciona à situação educativa, ao contexto pedagógico específico. Isso porque para ser considerado criativo é preciso que a *novidade* no trabalho pedagógico, que as mudanças introduzidas possibilitem a ampliação da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Implica no envolvimento destes com o processo de aprender, o favorecimento de um clima emocional em sala de aula, o bem-estar emocional dos participantes, a promoção de saúde na medida em que a ação criativa se torne um momento de realização dos sujeitos, gerando vivências emocionais positivas. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006).

O valor está relacionado, ainda, conforme Mitjás Martínez (2006), ao processo de aprendizagens significativas por parte dos alunos, à construção de habilidades e competências, à superação de dificuldades e ao desenvolvimento de valores, autovalorização adequada, reflexão e formulação de projetos. Aspectos que envolvem tanto o professor como o aluno.

Desta maneira:

Podemos entender a expressão da criatividade no trabalho pedagógico como as formas de realização deste que representam algum tipo de novidade e que resultam valiosas de alguma forma para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006, p. 70).

A criatividade é, dessa maneira, essencial no trabalho pedagógico e se justifica, como afirma Mitjás Martínez (2006), por sua própria finalidade: educar. Educação que se realiza em meio à diversidade e às diferenças apresentadas pelos alunos. Segundo a referida autora:

A complexidade, diversidade e singularidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humanos demandam ações diversificadas e criativas se a pretensão é realmente promovê-los de forma efetiva. A consideração dos alunos como sujeitos singulares implica no reconhecimento da diversidade presente na sala de aula e na exigência de uma atuação diversificada em função das múltiplas situações de aprendizagem e desenvolvimento que o professor tem que promover e gerenciar. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006, p. 73).

É preciso, então, que o professor apresente formas diversificadas e atrativas (CASTILLO e SUÁREZ, 2003), rompendo, como diz Resende (2006), com aquelas

figuras de alunos e professores baseadas em estereótipos idealizados e desejáveis, que existiram no contexto educativo por um longo tempo. Para essa autora, o currículo e o trabalho pedagógico são construções *de* e *para* grupos sociais desiguais, que desafiam a concretização de ações educativas que não se restringem a ser “democráticas” porque “iguais”, mas porque possibilitam a vivência enriquecedora e o acesso a saberes diversos.

Nessa perspectiva, a criatividade no trabalho pedagógico mostra-se não só necessária, mas urgente diante dos discursos e movimentos em prol da construção da qualidade da educação e da formação humana. Arelada ao valor das práticas pedagógicas para favorecer os processos de aprendizagem e desenvolvimento, está a consideração da diversidade apresentada pelos alunos, a percepção da complexidade e singularidades daqueles processos, elementos enfatizados por Mitjans Martínez (2006) acima. Para essa autora, uma possibilidade de expressão da criatividade no trabalho pedagógico envolve precisamente essa mudança de representação da sala de aula, percebendo-a com os diferentes sujeitos.

É pertinente, então, questionar: o que é a criatividade do professor no trabalho pedagógico? De que forma identifica-se a criatividade do professor no desenvolvimento do currículo da educação infantil?

Para essas indagações, Mitjans Martínez (2006) possibilita certas inferências. A primeira delas, conforme é assim explicitada pela autora: para que seja considerado criativo é preciso que o trabalho realizado tenha impacto e promova a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, considerando a diversidade que cada um desses processos possui, conforme discussão anterior.

Além disso, é preciso que estratégias e atividades sejam pensadas, acompanhadas e avaliadas no que diz respeito à pertinência e à eficiência na intencionalidade pedagógica para a qual foram planejadas, de modo que a criatividade do professor no trabalho pedagógico não se restrinja à metodologia de ensino, mas a um *sistema didático integral* (MITJANS MARTÍNEZ, 2006).

Esse *sistema*, elaborado por Mitjans Martínez (2006, 2003a, 2002, 1995), tem como finalidade contribuir para o desenvolvimento da criatividade dos alunos. Sua proposta, no entanto, refere-se a “novas” formas de realizar as práticas educativas, que se constituem como expressões potenciais da criatividade, e,

portanto, da criatividade do professor no trabalho pedagógico. São denominadas *potenciais*, uma vez que somente poderão ser assim consideradas quando forem desenvolvidas e alcançarem os processos desejados.

Envolve, para tanto, diferentes aspectos do trabalho pedagógico compreendido em suas múltiplas dimensões, assim destacados pela autora: objetivos de aprendizagem; conteúdos do ensino; estratégias e métodos; organização do processo docente; tarefas a serem realizadas em classe e extra-classe e natureza da bibliografia e material didático; sistemas de avaliação e auto-avaliação da aprendizagem; relação professor-aluno e clima comunicativo-emocional. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006).

Cada um deles possui sua especificidade, solicitando reflexões e modificações em seu conjunto, de maneira que se configuram como meios de expressão da criatividade do professor na sua prática pedagógica. Por isso, cada um desses aspectos do trabalho pedagógico será tratado incluindo os elementos característicos da educação infantil.

O primeiro aspecto discutido pela referida autora é *a seleção e a formulação dos objetivos de aprendizagem*. Remetem à maneira como são formulados e apresentados aos alunos, que ao participarem da seleção, podem se envolver e se conscientizar do seu papel ativo no processo de aprendizagem. Desse modo, os objetivos não precisam ser exatamente os mesmos para todos e, uma vez que elaborados segundo as especificidades dos alunos, necessitam ser trabalhados no decorrer de todo o ano letivo. São, portanto, considerados como os orientadores para a escolha e seleção dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógicos. Abrangem mais que orientações a respeito de conhecimentos e hábitos. Envolvem um conjunto de elementos personológicos que permitem o crescimento pessoal, incluindo a criatividade, sendo que os objetivos de aprendizagem relacionados com a criatividade precisam ser explicitados, contribuindo para que os alunos estabeleçam expectativas acerca do desenvolvimento dos seus processos criativos. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003a).

Na educação infantil, esses objetivos podem também ser compreendidos a partir da sua relação com a função educativa específica dessa etapa da educação básica, que avançou para além do caráter preparatório ou assistencialista, com as

áreas e temas de interesse apresentados pelos alunos, e as especificidades advindas da estrutura familiar, do contexto social e cultural de que participam.

Assim, a *seleção e organização dos conteúdos* com crianças de zero até seis anos envolvem a relação desses conteúdos com o cotidiano, as pessoas com as quais convivem, as atividades que realizam junto a colegas e familiares, bem como os assuntos que as motivam e despertam interesses.

*As estratégias e métodos de ensino* dizem respeito à utilização sistêmica de métodos ativos, à proposição de problemas e sua resolução criativa e ao estímulo para a construção de questionamentos, fundamentação e defesa de posições próprias. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003a).

Segundo Tacca (2006), as estratégias pedagógicas estão orientadas para os sujeitos que aprendem, possibilitando a criação de canais dialógicos, e conseqüentemente, que o professor compreenda o pensamento do aluno e suas emoções. Incluem, então, as relações sociais estabelecidas no ambiente educativo. Para a autora:

A estratégia pedagógica não pode ser simplesmente um recurso externo, algo que movimenta o aluno em direção ao conhecimento. Em uma outra perspectiva, ela se orienta para a relação social que passa a ser uma condição para a aprendizagem, pois só ela dá a possibilidade de conhecer o pensar do outro e interferir nele. Nesse caso, a prioridade da atuação pedagógica estará nas possibilidades do desenvolvimento do pensamento, e para isso há que se ter muita perspicácia e criatividade. (TACCA, 2006, p.48).

Na educação infantil, as estratégias pedagógicas abrangem ainda a organização do espaço da sala de aula, de locais freqüentados na instituição educativa e outros lugares (passeios dirigidos); o uso de materiais e recursos diversificados e a possibilidade que essas estratégias viabilizam para a expressão criativa dos alunos. Compreendem, assim, a *organização do processo docente* e a *natureza das tarefas a serem realizadas em classe ou extra-classe*. Nesse último aspecto, Mitjás Martínez (2003a) enfatiza o caráter produtivo e não reprodutivo das atividades e sua diversificação de maneira a permitir a escolha por parte dos alunos.

Nesse âmbito, é possível incluir as brincadeiras e jogos. Para Castilho e Suárez (2003) diversos investigadores de marcos teóricos distintos concordam que existe uma estreita dependência entre o desenvolvimento da criatividade e o jogo.

Nessa direção, Almenzar (2003) afirma que a base da criatividade na educação infantil é o jogo, que, se bem planejado, pode abordar as áreas da identidade e autonomia; meio físico e social, e comunicação e representação. Permitindo que o aluno desenvolva sua atenção, afetividade, socialização, conhecimento, autonomia e outros aspectos da personalidade. As três autoras referem-se à criatividade dos alunos, no entanto, possibilitam a relação também com a criatividade do professor que buscando enriquecer sua prática pedagógica, inclui as brincadeiras e os jogos.

A respeito da *bibliografia e material didático* Mitjans Martínez (2003a) destaca que a criação requer conhecimentos, domínio e manejo de informações atualizadas em determinado campo. Nessa perspectiva, são importantes as formações: inicial e continuada do professor que, por meio de estudos e leituras na área de educação, tem a possibilidade de ampliar seus conhecimentos e com isso sua criatividade no trabalho pedagógico.

Acerca da *avaliação e auto-avaliação* a autora afirma a relevância de serem individualizadas, uma vez que os objetivos de aprendizagem são assim constituídos. Além disso, podem se converter em momentos naturais e criativos, de desenvolvimento da independência e exercício de valorização própria, ou seja, com a auto-avaliação os alunos têm a possibilidade de expressar o seu caráter ativo e sua capacidade de autodeterminação.

Na educação infantil, a criatividade do professor na elaboração das avaliações envolve, ainda, a reflexão a respeito da sua postura, da comunicação com as crianças, pais e demais funcionários da instituição; se as atividades propostas de fato viabilizaram aprendizagens e desenvolvimento por parte das crianças; e as formas de registro dos comportamentos e aprendizagens das mesmas. Afinal, de acordo com a LDB de 1996, a avaliação nessa etapa não tem o caráter de promoção para as séries seguintes, mas se realiza por meio do acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças.

Por fim, Mitjans Martínez (2003a) discute as *relações professor-aluno e o clima comunicativo-emocional* que favoreçam a expressão criativa e, portanto, o desenvolvimento dos recursos psicológicos que participam da criatividade.

Dentre uma diversidade de elementos sugeridos pela autora nessas relações, é possível destacar alguns mais relacionados com a educação infantil,

como: respeitar as brincadeiras, instigando a fantasia e o livre jogo de idéias; valorar e utilizar as produções individuais e criativas dos alunos; proporcionar segurança psicológica; e incentivar a confiança dos alunos em suas potencialidades, reconhecendo e fomentando seus progressos.

Tais elementos adquirem importância significativa quando é compreendida a influência do grupo de companheiros e do professor para as crianças em idade escolar, conforme defendem Castillo e Suárez (2003). Por isso, tão relevantes para a criatividade do professor no trabalho pedagógico da educação infantil.

Observa-se, então, que a criatividade do professor no trabalho pedagógico segundo Mitjans Martínez (2006) é de caráter sistêmico, requer mais que atitudes e atividades pontuais, especialmente, porque é considerada como processo complexo da subjetividade, que abrange tanto elementos da subjetividade individual como da subjetividade social. Para a autora:

O processo de produção de "algo novo", "com valor", é possível pelo interjogo de configurações subjetivas constituídas no sujeito no percurso de sua história de vida individual, da sua própria condição de sujeito e das configurações da subjetividade social, especialmente constituídas no espaço social em que o sujeito realiza sua ação (Mitjans Martínez, 2006, p.75).

Nesse momento, são enfatizados três elementos que participam da criatividade do professor no trabalho pedagógico. O primeiro deles refere-se às *configurações subjetivas criativas do professor*, as quais se constituem no decorrer de sua história de vida e envolvem sua motivação para a profissão e para sua atividade de ensinar e de educar, sua autovalorização e orientação ativa para a superação profissional e consciente para a criação.

O segundo é a *condição do professor como sujeito*, compreendido como o "indivíduo concreto, portador de personalidade que, como características essenciais de sua condição, é atual, interativo, consciente, intencional e emocional" (GONZÁLEZ REY, 1995 *apud* MITJANS MARTÍNEZ, 2006, p. 77). Este elabora representações do espaço escolar, as quais perpassam a organização das suas ações, suas decisões, a maneira como resolve os conflitos e exerce de forma intencional a prática educativa.

Na sua condição de sujeito, o professor planeja e desenvolve o trabalho pedagógico considerando a participação de suas configurações subjetivas, as características do contexto em que atua e a subjetividade social que o caracteriza. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006).

O terceiro elemento diz respeito às *configurações da subjetividade social da instituição educativa*, que:

(...) está integrada por significados e sentidos diversos; entre eles, o clima emocional, as formas de relação, o sistema de crenças e valores em relação ao ensinar, ao aprender, ao aluno e ao trabalho pedagógico, o sistema de regras (explícitas e implícitas) que regem o trabalho institucional, o significado dado a criatividade e muitos outros aspectos. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006, p.78).

Por elas perpassam ainda as subjetividades sociais de outros espaços, envolvendo os sentidos e significados mais amplos da sociedade, das famílias e das comunidades com as quais a instituição está intimamente relacionada. Além disso, o professor participa com suas configurações subjetivas, ao mesmo tempo em que também é constituído pela subjetividade social da instituição. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006).

Assim, compreender a criatividade do professor como processo complexo da subjetividade humana supõe a consideração das dimensões da subjetividade individual e da subjetividade social. A repercussão desse entendimento marca a expressão criativa no trabalho pedagógico, no desenvolvimento do currículo, e da construção do significado da qualidade da educação infantil.

Surgem os questionamentos: o que norteia a criatividade do professor? É o currículo moldado pelos professores na instituição que orienta a atuação docente? De que forma é possível identificar no desenvolvimento do currículo da educação infantil a expressão criativa do professor, tendo em vista a construção do significado da qualidade? A promoção de situações favoráveis à aprendizagem e desenvolvimento dos alunos?

## **CAPÍTULO III:**

### **METODOLOGIA DA PESQUISA**

#### **3.1 Objetivos:**

Para realizar esta pesquisa, a proposta para o objetivo geral foi:

**Investigar no desenvolvimento do currículo a expressão da criatividade do professor, na perspectiva da qualidade da educação infantil.**

Desse objetivo, surgiram três específicos que visavam possibilitar a compreensão da complexidade da questão e foram enunciados da seguinte maneira:

- Analisar o currículo moldado pelos professores na educação infantil;
- Analisar a criatividade do professor, como processo complexo da subjetividade, no trabalho pedagógico;
- Discutir a construção do significado da qualidade da educação infantil.

#### **3.2. Epistemologia qualitativa**

Investigar no desenvolvimento do currículo a expressão da criatividade do professor, na perspectiva da qualidade da educação infantil, solicitou uma pesquisa para além da mera descrição e identificação das informações vinculadas ao processo de manifestação criativa do profissional. Isso porque a criatividade do professor é compreendida como processo complexo da subjetividade humana, da qual participam as configurações criativas, únicas e irrepetíveis em cada sujeito, que possibilitam a diversidade de práticas pedagógicas presentes na construção e desenvolvimento do currículo.

A opção pela Epistemologia Qualitativa surgiu, então, como aquela que possibilitava a investigação da expressão da criatividade do professor da educação infantil. Essa expressão entendida a partir do contexto em que os sujeitos da pesquisa se constituem e atuam, e das singularidades apresentadas por cada

professor nas ações educativas desenvolvidas. Contexto que gera o conceito de qualidade, a construção do seu significado social e histórico.

Para investigar no desenvolvimento do currículo a criatividade do professor, na perspectiva da construção do significado da qualidade da educação infantil, foi imprescindível que a pesquisadora<sup>9</sup> se inserisse no contexto educativo e, com suas reflexões e subjetividade, observasse as práticas pedagógicas. Antes mesmo da pesquisa, ficou evidente que não era possível a sua realização com a abordagem quantitativa que, de acordo com Lüdke e André (1986), é pautada nos dados empíricos e na separação objetiva entre o pesquisador e o objeto de estudo, inviabilizando, assim, a observação em campo com o referencial teórico adotado.

A Epistemologia Qualitativa possibilitou a relação entre a pesquisadora e as questões do estudo. Por isso, serão apresentadas suas características fundamentais, segundo Gonzáles Rey (2005, 2002) autor dessa epistemologia:

1) A primeira refere-se *ao caráter construtivo-interpretativo do conhecimento* que implica na compreensão do conhecimento como uma construção, uma produção humana, e não como uma apropriação linear de uma realidade ou como algo pronto para conhecê-la. (GONZÁLEZ REY, 2005).

Disso resulta o conceito de “zona de sentido”, definida pelo referido autor como espaços de inteligibilidade produzidos na pesquisa, os quais possuem a capacidade de gerar campos que permitem outras zonas de ação sobre a realidade, proporcionando novos caminhos de trânsito dentro dela, a partir das representações teóricas. (GONZÁLEZ REY, 2005). Nesse sentido, “o conhecimento legitima-se na sua continuidade e na sua capacidade de gerar novas zonas de inteligibilidade acerca do que é estudado (...)” (GONZÁLEZ REY, 2005, p.06), possibilitando de forma permanente novas construções no confronto do pensamento do pesquisador com os diferentes eventos empíricos coexistentes na investigação.

Isso remete à consideração do *processo da pesquisa como momento particular na produção teórica*, em que a construção da informação segue o curso progressivo da pesquisa, decorrendo da interpretação do pesquisador que acompanha os seus momentos. Desta maneira, a análise e interpretação dos

---

<sup>9</sup> Em alguns momentos será utilizado o termo no feminino, considerando que a pesquisadora é do sexo feminino. No entanto, será mantida também a expressão usada pelos autores, no masculino, quando forem abordadas as idéias apresentadas por eles.

resultados são entendidos como momentos de produção teórica que transcendem a simples descrição dos dados. Estes, confrontados com os pensamentos do pesquisador, dão origem às novas idéias, legitimadas a partir dos pensamentos em que tiveram origem e não apenas com os dados. (GONZÁLEZ REY, 2002).

No desenvolvimento do currículo da educação infantil a expressão da criatividade do professor foi, então, analisada no decorrer do período da pesquisa, tendo como referência os momentos de inserção no contexto educativo, conforme comentado anteriormente; as informações construídas com os instrumentos selecionados; a análise das situações de interação entre professor-aluno presenciadas na instituição; e as idéias da pesquisadora fundamentadas na revisão teórica realizada.

A análise dessas informações construídas no percurso da pesquisa seguiu a proposta de González Rey (2002) denominada de *lógica configuracional*. Essa perspectiva abrange os processos intelectuais envolvidos no desenvolvimento do conhecimento, sendo consideradas as informações que surgem de forma imprevista, em situações informais e a produção de idéias por parte da pesquisadora que decorrem do momento empírico.

Dentre as principais características da lógica configuracional, destaca-se que é um processo complexo, irregular e plurideterminado. A emergência de uma nova idéia ou elemento pode implicar mudanças no processo de construção do conhecimento, integrando de múltiplas formas as informações procedentes das questões de estudo e as idéias da pesquisadora. Para o autor:

A lógica configuracional guarda estreita relação com o lugar que temos outorgado ao pesquisador no processo de elaboração teórica: com ela designamos o processo constante e irregular de produção de conhecimentos, em que o pesquisador não é só um seguidor de regras, mas um sujeito ativo (...) (2002, p.128).

Nesse contexto, está relacionada a segunda característica da Epistemologia Qualitativa, que considera:

2) A *legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico*, o que envolve tanto a consideração do estudo de casos como

procedimento legítimo para pesquisa como a representação do conhecimento como um processo construtivo-interpretativo. (GONZÁLEZ REY, 2005).

Para González Rey (2005) é preciso também ponderar o *valor do teórico* atribuído à pesquisa, entendido como uma construção constante de modelos de inteligibilidade que conferem consistência a um problema ou campo, e como processos intelectuais que acompanham a pesquisa. Assim, as informações e idéias que surgem por meio de um caso singular, tomam legitimidade pelo que representam para o modelo teórico em construção, por sua pertinência ao sistema teórico que está sendo construído na pesquisa.

Nesse sentido, o pesquisador é visto como sujeito intelectual ativo, que participa das relações sociais e se constitui como centro do processo produtivo, pois constrói idéias e dentre um conjunto de opções toma decisões que definem o curso da investigação. (GONZÁLEZ REY, 2002).

No estudo da criatividade, esse papel do pesquisador tem um lugar significativo, pois de acordo com Mitjans Martínez (2003a) é ele que, considerando suas conceituações, integra, interpreta e aprofunda as informações para constituir a configuração criativa do sujeito estudado.

Relacionado a esse papel do pesquisador, está o conceito de *indicador*, que é observado segundo a definição de González Rey (2002). Para ele o indicador designa os elementos que adquirem significado graças à interpretação do pesquisador, envolvendo, desta forma, aspectos objetivos e subjetivos. Em suas palavras:

Um indicador é uma construção capaz de gerar um significado pela relação que o pesquisador estabelece entre um conjunto de elementos que, no contexto do sujeito estudado, permitem formular uma hipótese que não guarda relação direta com o conteúdo explícito de nenhum dos elementos tomados em separado (p.113).

O indicador se constrói sobre a base das informações implícitas ou explícitas manifestadas pelos sujeitos da pesquisa nos diferentes instrumentos utilizados. Além disso, diz respeito a um momento hipotético e interpretativo do processo de produção da informação, que surge com finalidade explicativa. Pode ser

definido por um elemento ou por um conjunto deles, se constituindo como processo de construção teórica de complexidade crescente. (GONZÁLEZ REY, 2002).

A produção de indicadores, por sua vez, se relaciona com a constituição das *categorias* segundo González Rey (2002). Categorias essas compreendidas como o momento na construção teórica e de conceituação das questões e processos que aparecem no curso da pesquisa. Para o autor:

As categorias representam um momento na construção teórica de um fenômeno, e por meio delas entramos em novas zonas do sujeito estudado, que conduzirão a novas categorias que se integrarão às anteriores ou as negarão (GONZÁLEZ REY, 2002, p.121).

Nesse processo, é considerada a *inserção do pesquisador no contexto* em que o sujeito selecionado para a pesquisa foi observado. Lüdke e André (1986) citando Bogdan e Biklen (1982) comentam que na pesquisa qualitativa há a suposição do contato direto e prolongando do pesquisador com a situação, com o ambiente onde o objeto de estudo está sendo investigado. Desse modo, os problemas de estudo são investigados no meio em que ocorrem, sem a manipulação intencional do pesquisador.

Confirmando a importância da inserção do pesquisador na realidade das questões de estudo, Mourão (2004) afirma que há a relação entre o sentido subjetivo da criatividade e a prática pedagógica com projetos, de maneira que:

Esta pesquisa demonstrou como se reconstruem elementos de sentido na ação. Daí decorre a necessidade de se estudar a criatividade de forma contextualizada, nos espaços vivos em que tem lugar e não como o desenvolvimento da criatividade vem sendo tradicionalmente estudado de forma desvinculada da realidade da vida das pessoas (p.126).

Somando-se a isso é necessário considerar a terceira característica da Epistemologia Qualitativa:

3) A *compreensão da pesquisa como um processo de comunicação, um processo dialógico* (GONZÁLEZ REY, 2005). Comunicação entendida como via para conhecer as configurações e processos de sentido subjetivo, abrangendo as diferentes formas diretas ou indiretas de expressão simbólica dos participantes da pesquisa.

Por meio da comunicação, os participantes se tornam sujeitos. De acordo com González Rey (2005), “implicando-se no problema pesquisado a partir de seus interesses, desejos e contradições” (p. 14), o que produzem se converte no material privilegiado para construir conhecimentos.

Além disso, a comunicação influenciará a própria definição dos instrumentos da pesquisa e ao mesmo tempo se converte em espaço legítimo e constante de produção de informação. (GONZÁLEZ REY, 2005).

O problema dessa pesquisa foi investigado seguindo as três características apresentadas: *o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento; a legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico; e a compreensão da pesquisa como um processo de comunicação, um processo dialógico*, sendo adotado como forma particular de pesquisa qualitativa o estudo de caso.

Essa opção ocorreu em favor das possibilidades que o estudo de caso viabiliza:

a) a análise profunda e extensiva da criatividade do professor como processo complexo da subjetividade humana, que se expressa, de forma única, no desenvolvimento do currículo;

b) a consideração das especificidades da instituição educativa em que os professores trabalham, contemplando o estudo do currículo e da construção do significado da qualidade da educação infantil.

### **3.2.1. Estudo de Caso**

O estudo de caso, segundo André (2005), possui diferentes conceitos, com características distintas, sendo utilizado em diversas áreas do conhecimento com métodos e finalidades diferenciados. Para a autora é justamente essa multiplicidade de definições que promovem equívocos em relação ao seu uso e potencial em pesquisas no campo da Educação.

Nesta pesquisa especificamente, o estudo de caso é compreendido como uma forma de investigação privilegiada para a obtenção de informações, pois permite o acesso à constituição subjetiva do sujeito estudado e a sua forma não repetida de subjetivação da realidade social (GONZÁLEZ REY, 2002).

Nas pesquisas a respeito da criatividade, Mitjans Martínez (2003a) enfatiza os benefícios advindos do estudo de caso, dentre eles a *análise intensiva* de um grupo reduzido de sujeitos. Para a autora, esses trabalhos “estão abrindo passagem como uma abordagem de amplas perspectivas”. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003a, p.125).

Dentro dessas possibilidades, está a atenção ao caráter singular das questões de estudo: a expressão da criatividade do professor no desenvolvimento do currículo, na perspectiva da qualidade da educação infantil e, conseqüentemente, a consideração do processo da pesquisa como momento de construção da informação. Isso é de relevância significativa quando a criatividade é vista como um processo subjetivo, com implicações do sujeito e de sua personalidade na sua expressão criativa. Mitjans Martínez (2003a), ao comentar as implicações de sua proposta teórica, afirma:

Nossa concepção do caráter personológico da criatividade supõe o estudo intensivo do caso individual, com o objetivo de tentar nos aproximar da configuração individualizada dos elementos personológicos (estruturais e funcionais), que estão regulando o comportamento criativo, e com base nisso, explorar possíveis regularidades na determinação psicológica (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003a, p.125).

Nesse sentido, André (2005) afirma que a escolha de um estudo de caso pode ser por duas vias: uma delas refere-se ao fato do caso escolhido representar uma instância de uma classe; e, na outra, o caso é escolhido devido ao interesse em conhecer e se aproximar de uma situação específica.

Lüdke e André (1986) argumentam que o estudo de caso pode ser similar a outros, sendo ao mesmo tempo distinto, próprio, singular. O interesse, portanto, incide no que possui de particular. Por isso, tornou-se adequado às questões apresentadas nesta pesquisa, que, na investigação a respeito da criatividade, centrou-se na expressão criativa do professor no trabalho pedagógico, no desenvolvimento do currículo.

Ademais, conforme González Rey (2002), o valor do estudo de caso para a produção de conhecimento generalizado está no fato de que mesmo sendo único ao nível do empírico permite a produção de significado de forma congruente com o processo intelectual anteriormente produzido.

Nessa perspectiva, é respeitada e considerada a singularidade dos processos humanos, dentre estes a criatividade, permitindo relações entre o que já foi produzido cientificamente nesta área, as novas contribuições teóricas advindas da pesquisa e a análise das informações em determinado contexto. Com isso, dar-se-á a construção de conhecimentos e avanços científicos.

A consideração de certo contexto social na constituição das informações é apontada por Lüdke e André (1986), que, dentre os elementos característicos de um estudo de caso, chamam a atenção para o estudo em contexto em que o pesquisador aproxima-se da realidade do objeto de pesquisa para melhor compreendê-lo, estudando-o com profundidade.

A pesquisa aqui proposta partiu, então, do contexto educativo em que os professores trabalham. Contemplou as interações estabelecidas com os demais profissionais da instituição e com as crianças no período em que estão juntos (sala de aula, parque, pátio, etc.), as ações pedagógicas que realizaram, e os comportamentos relacionados à expressão da criatividade do professor no desenvolvimento do currículo da educação infantil.

Para isso, foram considerados, também, diferentes instrumentos como fonte de informações, o que segundo Lüdke e André (1986), constitui outra característica do estudo de caso. González Rey (2002) acrescenta a relevância de, nesta diversidade de vias para obtenção de informações, serem considerados tanto instrumentos orais quanto escritos, viabilizando com isso melhores oportunidades de expressão do sujeito considerado na pesquisa.

### **3.3. Critérios de escolha e procedimentos de pesquisa**

Para investigar no desenvolvimento do currículo a expressão da criatividade do professor, na perspectiva da qualidade da educação infantil, foi preciso ir à prática docente, compreender a dinâmica de uma instituição educativa dedicada ao atendimento de crianças pequenas.

A escolha por uma instituição específica de educação infantil ocorreu em favor de certas características que ela apresenta. A primeira é que se constitui como espaço destinado a acolher e educar crianças de três até seis anos, sendo os recursos financeiros voltados para a aquisição de materiais adequados para essa

modalidade de ensino, como a presença de parques infantis; banheiros acessíveis e adaptados as elas; cadeiras e carteiras de tamanhos apropriados; ambiente da sala de aula e espaços coletivos de acordo com as necessidades infantis.

Além disso, a organização do trabalho pedagógico abrange as especificidades da educação infantil, como os horários de aula, lanche e recreação planejados para as crianças dessa idade; o currículo com estratégias e princípios pedagógicos que consideram o momento que estão vivenciando; os professores e demais profissionais da instituição envolvidos pelo universo infantil, suas brincadeiras, músicas e interesses.

Assim, para a seleção dos dois professores participantes da pesquisa foi considerada a atuação de ambos na mesma instituição educativa que atendesse exclusivamente a modalidade de educação infantil. Outro critério foi que essa instituição pertencesse à rede pública de ensino do Distrito Federal - DF e estivesse em outra localidade que não o Plano Piloto, local onde foram realizadas outras pesquisas referentes à qualidade da educação infantil<sup>10</sup>. A proposta era ampliar os locais de estudos no DF acerca do tema e, com isso, enriquecer a compreensão da construção da qualidade da educação infantil.

Para os sujeitos dessa pesquisa, poderiam participar diferentes professores da educação infantil. No entanto, a fim de realizar um estudo intensivo e profundo, selecionou-se apenas dois, considerando-se que as observações estruturadas ocorreriam em sala de aula e outros espaços de convívio entre professores e alunos: atividades extra-classe, parque, lanche, etc. Dessa maneira, foi possível a pesquisadora acompanhar diferentes momentos da expressão criativa.

Duas professoras<sup>11</sup> de educação infantil foram, então, convidadas segundo os critérios apresentados anteriormente: atuarem em uma mesma instituição específica de educação infantil e que fosse pertencente à rede pública de ensino do Distrito Federal, fora do Plano Piloto. Participaram também os seus respectivos alunos, sendo observadas suas interações com o foco na expressão criativa do professor no desenvolvimento do currículo, de maneira a viabilizar a promoção da aprendizagem das crianças e a construção da qualidade da educação infantil. As

---

<sup>10</sup> Galvão (2005), Chaves (2004), Basso (2004), Pereira (2002), Stoco (2001), dentre outras.

<sup>11</sup> A partir deste momento, irei me referir aos sujeitos da pesquisa como professoras, já que foram mulheres que participaram do estudo.

duas professoras, trabalhavam sob orientação de um mesmo currículo proposto pela instituição para a educação infantil.

Foram ponderados os critérios da disponibilidade e do interesse em participar da pesquisa, acessibilidade às salas de aula para as observações e demais momentos de interação com as crianças, a realização das entrevistas semi-estruturadas, bem como análises documentais dos planejamentos elaborados para sua atuação docente.

Além disso, para participarem da pesquisa, foi considerado que estivessem atuando, preferencialmente, com crianças *de 5 anos de idade*, correspondendo ao segundo período da educação infantil ou jardim II. Com essa idade, as crianças estão na última série da educação infantil, conforme a proposta da mudança de duração do ensino fundamental de oito para nove anos<sup>12</sup>. Com isso, analisou-se a função pedagógica atribuída a essa primeira etapa da educação básica, como também se a instituição educativa considerava as especificidades da educação infantil no momento antecedente à alfabetização e entrada no ensino obrigatório.

Com a diretora<sup>13</sup> da instituição educativa, onde ocorreu a pesquisa, foi realizada uma entrevista semi-estruturada, que teve a finalidade de conhecer a constituição do currículo, a participação dos professores na elaboração do currículo moldado pelos professores (SACRISTÁN, 2000) e sua concepção a respeito da construção da qualidade da educação infantil.

Como procedimento inicial, procurou-se a autorização de uma Regional de Ensino (da rede pública de ensino do Distrito Federal) para a entrada da pesquisadora nas instituições educativas de educação infantil. Este local e os outros envolvidos no estudo não serão divulgados para que as instituições e os sujeitos que participaram não sejam identificados, cumprindo o combinado previamente.

Foi preciso ir a essa Regional em dois dias diferentes: no primeiro dia, a coordenadora da educação infantil não estava presente; no segundo, foram apresentados para ela a proposta de pesquisa e os critérios a serem utilizados para a seleção da instituição educativa.

---

<sup>12</sup> Segundo a Lei 11.274 de Fevereiro de 2006.

<sup>13</sup> Por ser uma mulher, será utilizado a partir deste momento o substantivo no feminino.

Duas instituições foram indicadas para o contato com as diretoras, com a ressalva de uma delas era mais receptiva a pesquisas e estágios, enquanto a outra estava sobrecarregada desses “visitantes”.

Ao apresentar-me na instituição, que de certa forma fora indicada, solicitei da direção que permitisse minha participação em uma reunião de coordenação pedagógica coletiva<sup>14</sup>. O objetivo era esclarecer para os professores os procedimentos da pesquisa. Nesse mesmo dia fui apresentada a eles.

A proposta do estudo foi explicada no contato inicial para todos os professores de educação infantil, destes, quatro atuavam com crianças de cinco anos de idade. Para eles, foi entregue um folder com os objetivos e os instrumentos a serem desenvolvidos. Ao perguntar pelos interessados em participar da pesquisa, dois logo se recusaram e apenas uma professora aceitou integrar o estudo. Uma outra ficou de pensar e dar a resposta. Depois, ela conversou com a pesquisadora e concordou em fazer parte da pesquisa. Assim, iniciaram-se as observações que ocorreram durante cerca de um mês.

Entretanto, após esse período, uma daquelas professoras precisou se ausentar da instituição por motivos de saúde, inviabilizando a continuação do estudo, já que os outros professores não aceitaram participar. Justificaram, por exemplo, que ficavam envergonhados e constrangidos com a presença da pesquisadora em sala de aula, ou que o seu trabalho pedagógico estava voltado mais especificamente para a socialização das crianças. Foi necessário, então, buscar outra instituição educativa que atendesse à educação infantil.

Para isso, procurou-se uma Regional de Ensino em outra localidade. Lá, havia apenas uma instituição de atendimento específico à primeira etapa da educação básica, as demais também atendiam ao ensino fundamental.

A diretora daquela instituição mostrou-se bastante interessada em permitir a pesquisa, afirmou que havia feito estudos na área de criatividade e que gostaria de ampliar seus conhecimentos acerca desse tema na educação infantil. Concordou e providenciou para que a pesquisadora fosse apresentada aos professores.

---

<sup>14</sup> Espaço destinado ao planejamento das aulas pelos professores e preparação dos materiais necessários para o trabalho pedagógico.

Na coordenação coletiva, foram explicados os objetivos da pesquisa, os instrumentos a serem utilizados e a finalidade do estudo: construir conhecimentos e suscitar reflexões a respeito da criatividade do professor no desenvolvimento do currículo, na perspectiva da construção da qualidade da educação infantil.

Duas professoras concordaram em participar do estudo, uma outra comentou que ia pensar e depois respondia com mais certeza. A pesquisa, então, reiniciou-se nessa segunda instituição educativa, e, para manter o sigilo das identidades dos envolvidos, serão usados os nomes fictícios: **Aline** para uma professora e **Carla** para a outra professora do estudo de caso. Os nomes das crianças também são fictícios. A terceira professora respondeu, posteriormente, que não gostaria de integrar o estudo.

### **3.3.1. Caracterização da Instituição Educativa pesquisada**

Na instituição educativa, onde de fato ocorreu a pesquisa, as professoras se organizavam em quatro horários de coordenação, no período oposto ao turno de regência. Em uma dessas reuniões se dedicavam à coordenação por série, momento em que planejavam coletivamente as aulas da semana. Em outra, a coordenação era coletiva, envolvendo todas as professoras em estudos organizados por duplas, o que acontecia de quinze em quinze dias. Quando não era realizado o estudo, os funcionários da instituição realizavam reuniões administrativas.

A assistente pedagógica, a vice-diretora, a orientadora educacional e as duas coordenadoras pedagógica também participavam desses grupos de estudos, os quais se baseavam em temas de interesse expressos pelos professores. Nos outros dois dias de coordenação, podiam se dedicar a algum curso oferecido pela Secretaria de Estado de Educação do DF. Ficava a critério de cada uma.

No final do ano letivo, todos os funcionários da instituição se dedicavam à análise do currículo em ação. Nesse momento de reflexão e discussão, verificavam a repercussão das estratégias pedagógicas, dos projetos educativos, do tema escolhido, dentre outros aspectos. A partir disso formulavam o currículo moldado para o próximo ano, que foi denominado por eles como Projeto Político Pedagógico – PPP, considerando outro tema central. No ano de 2006 foi: Valorizando a Infância.

O horário de recreio tinha em torno de 45 min de duração. Três turmas compartilhavam um dos parques infantis da instituição, que possuía grama sintética, uma casinha de bonecas, pista de carrinho, balanços e outros brinquedos. As professoras das turmas presentes no parque se revezavam para um lanche a cada quinze minutos. Desse modo, as crianças tinham supervisão constante.

Havia também um parque com areia, um carrossel, uma pequena quadra com grama para futebol, uma quadra externa à instituição utilizada para as aulas de psicomotricidade, e um parque infantil destinado apenas às crianças de 4 anos, com o piso de emborrachado e brinquedos mais adequados a essa idade. Todos esses espaços eram explorados na rotina diária, sendo que cada turma possuía horários específicos.

Em relação à estrutura física, a instituição possuía ainda dois banheiros para as crianças, sendo um feminino com quatro sanitários e outro masculino, com três. Uma sala de vídeo com aparelho de TV, DVD, “Home Theater” e almofadas. Uma sala para os professores, com duas mesas grandes, computador e impressora, um sofá, armários individuais para cada funcionário, copa e banheiros.

A instituição atendeu no ano da pesquisa (2006) cerca de 574 alunos, num total de 20 turmas, com um mínimo de 24 crianças e máximo de 30. Para isso contou com 20 professoras, uma diretora, uma vice-diretora, uma assistente pedagógica, duas coordenadoras pedagógicas, uma orientadora educacional e um secretário escolar. A participação dos pais era efetiva, tanto nas reuniões quanto nas solicitações de colaborações financeiras, por meio da Associação de Pais e Mestres – APAM.

As salas de aula contavam com mesas coletivas para quatro crianças, cadeiras de acordo com o tamanho delas, dois armários com duas portas, um para cada professora (turno matutino e vespertino), quadro-negro e um mural. As janelas estavam voltadas para o pátio interno e coberto.

Neste ano letivo de 2006, a biblioteca não estava ativada, por falta de um profissional que pudesse orientar as visitas e organizar os livros. A ausência desse espaço específico para a leitura e pesquisa pode ser considerada como um aspecto que indica o pouco acesso das crianças às obras literárias e às histórias infantis, assim como a pouca valorização da literatura na educação infantil. Com isso, os

professores deixavam de oportunizar momentos para o desenvolvimento da imaginação, fantasia e criatividade dos alunos.

### **3.4. Instrumentos de Pesquisa**

Na epistemologia qualitativa, segundo González Rey (2002), os instrumentos se constituem como fonte de informações acerca do objeto de estudo, as quais possuem sentido dentro do conjunto das informações produzidas pelo sujeito estudado. O autor afirma que “os instrumentos, conceito com o qual designamos todos os procedimentos encaminhados a estimular a expressão do sujeito estudado, são simplesmente indutores de informações que não definem o sentido final dela”. (p.79)

Para construir essas informações, os instrumentos precisam instigar a expressão dos professores selecionados, conduzindo-os a se manifestarem. Nessa perspectiva, González Rey (2002) enfatiza as relações estabelecidas entre o pesquisador e o pesquisado e argumenta que o sentido que um instrumento adquire para o sujeito da pesquisa procede dessa relação estabelecida no momento de aplicação do mesmo. Ademais, as respostas estão também relacionadas com o que sente o sujeito ao receber o instrumento e ao valor que atribui à pesquisa.

Assim sendo, tornou-se necessário considerar como os professores responderam aos instrumentos, “o importante não é simplesmente o que o sujeito diz, mas como diz” (GONZÁLEZ REY, 2002, p.78). Além disso, conforme o autor, no momento de responder, o sujeito elabora e constrói sua experiência, e dentre um conjunto de opções possíveis, escolhe uma resposta.

Para lidar com as reações do sujeito, González Rey (2002) sugere a abertura dos instrumentos e a multiplicidade dos mesmos. Discute, ainda, o papel do diálogo que, contínuo, progressivo e organicamente constituído, pode permitir a expressão do pensamento do pesquisado e favorece o seu bem-estar emocional. Neste sentido, foram considerados os diálogos formais, em situação de entrevistas e informais, nos quais se desenvolve, inclusive, a identificação dos participantes com o problema de pesquisa.

No presente trabalho, a proposta foi de construir diálogos com os professores que participaram da pesquisa, inicialmente, para a apresentação da

pesquisadora e os objetivos da pesquisa. Em seguida, deu-se a escolha dos profissionais para a realização de entrevistas. A comunicação, então, procurou ser livre e fluida (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003a), possibilitando a definição da identidade dos participantes, como sugere González Rey (2002).

Os instrumentos selecionados para investigar as questões propostas seguem essas premissas e foram: a observação estruturada, entrevistas semi-estruturadas, e análise documental, apresentadas de maneira mais específica nos tópicos seguintes. O diário de campo se constitui como um instrumento de registro que acompanhou as observações realizadas na instituição educativa, as quais foram registradas por meio de protocolos.

#### **3.4.1. Observação**

A observação foi o instrumento principal dessa pesquisa, que teve como objetivo investigar no desenvolvimento do currículo da educação infantil a expressão criativa do professor, na perspectiva da qualidade da educação infantil. Para essa investigação, foi primordial a inserção da pesquisadora na instituição e a observação do cotidiano educativo, de modo que foi possível acompanhar as práticas docentes criativas e considerar o seu impacto na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Dentre os tipos de observação, a que foi realizada chama-se estruturada, de acordo com a proposta de Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999). Caracterizou-se pelo uso de um roteiro (anexo I) fundamentado no capítulo II desta dissertação, mais especificamente no tópico: “A Criatividade do Professor no Trabalho Pedagógico”, e que foi reconstruído após a inserção da pesquisadora no contexto da instituição educativa.

Os objetivos desse instrumento constituíram-se em:

- Analisar a expressão da criatividade do professor no desenvolvimento do currículo;
- Analisar, nas ações educativas, a função pedagógica dos professores acerca da educação infantil.

Após a seleção dos sujeitos da pesquisa, as observações ocorreram durante o primeiro semestre letivo do ano de 2006, em três ou quatro dias da semana. Totalizou-se dois meses de inserção da pesquisadora na instituição educativa, sendo um mês de observação com cada professora, já que as duas atuavam no mesmo turno. Elas foram observadas nas suas diferentes atuações pedagógicas, envolvendo, portanto, não só a sala de aula, mas todas as atividades realizadas no período de aula, como: lanche, recreação, passeios extra-classe.

Observou-se igualmente uma coordenação coletiva não prevista na proposta inicial das observações. Tal necessidade surgiu das diferentes referências que as professoras dos estudos de caso faziam a respeito desse momento, em que ocorre o planejamento coletivo das atividades pedagógicas desenvolvidas. Essa observação foi livre, não sendo utilizado roteiro.

### **3.4.2. Entrevistas semi-estruturadas**

Nesse trabalho, as entrevistas foram consideradas momentos de diálogos e não como um instrumento organizado em forma de perguntas padronizadas (GONZÁLEZ REY, 2002). O que remete à sua compreensão como um processo e um meio para a reconstituição da história de realizações criativas do sujeito (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003a).

Nessa perspectiva, foram realizadas as entrevistas individuais e semi-estruturadas. A primeira delas, para conhecer as professoras, sua história de vida relacionada à educação, e ter uma noção de sua atuação na instituição educativa como profissional da educação infantil. O seu roteiro segue no anexo II.

A segunda entrevista semi-estruturada com as professoras contemplou os temas do desenvolvimento do currículo e a expressão da criatividade do professor, tendo em vista a qualidade da educação infantil. Está no anexo III. Para isso, foram investigadas as questões:

- De que forma percebem sua expressão criativa no trabalho pedagógico para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças;
- A função pedagógica que atribuem à educação infantil;

- Como compreendem o currículo da instituição educativa em que atuam;
- De que maneira entendem a qualidade da educação infantil.

As duas entrevistas foram realizadas individualmente com cada professora participante da pesquisa e desenvolvidas nos dias finais das observações, quando as mesmas já estavam familiarizadas com a pesquisadora e haviam estabelecido relações pessoais mais próximas. Com isso, buscou-se também que estivessem mais seguras em relação aos objetivos da pesquisa e assim pudessem se manifestar da forma mais sincera possível a respeito dos temas investigados.

As professoras concordaram quando questionadas acerca da possibilidade das entrevistas serem gravadas em áudio, sendo enfatizado para isso o anonimato de suas identidades e a importância de um registro de suas respostas. A entrevista semi-estruturada 2 com a professora Aline precisou ser realizada novamente, isso porque a primeira versão não foi gravada devido a problemas técnicos. Com a professora Carla essa segunda entrevista teve uma complementação, que durou 3 min e 30 segundos, sendo realizada no mesmo dia.

Ocorreu outra entrevista com a diretora da instituição educativa, a qual teve por finalidade identificar a constituição do currículo, a participação e reflexão dos professores na sua formulação, e as discussões realizadas acerca da qualidade da educação infantil. O seu roteiro está no anexo IV.

A análise das informações ocorreu depois da transcrição das gravações e teve como auxílio os protocolos das observações e as anotações a respeito dos comportamentos e expressões emocionais dos sujeitos que a pesquisadora efetuou no diário de campo<sup>15</sup> durante as entrevistas.

### **3.4.3. Análise Documental**

A análise documental se constitui como outro importante instrumento. Os documentos, definidos como materiais escritos e impressos que possam ser usados como fontes de informações, podem tanto sugerir aspectos a serem observados no período de observação na instituição educativa e/ou nas entrevistas com os

---

<sup>15</sup> Será discutido em breve.

professores, como também para a verificação e complementação das informações obtidas por outros instrumentos. (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1999).

A análise documental mostrou-se adequada aos objetivos desta pesquisa. Assim, os documentos analisados foram: o currículo moldado pelos professores da instituição educativa, ou seja, o projeto educativo que eles e demais profissionais da instituição elaboram a cada ano letivo a partir do currículo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal para a educação infantil. Com a análise desse currículo, buscou-se investigar a relação que as professoras estabelecem entre esse documento e os planejamentos de aula; as relações do currículo da instituição com o RCNEI; a função pedagógica da educação infantil segundo o documento daquela instituição; e se faz referências à criatividade do professor.

Outro documento utilizado foi o planejamento de aula das professoras, elaborados por elas nas coordenações coletivas junto com as demais que atuavam no mesmo turno de certa série. A análise documental desse planejamento visou identificar até que ponto elas seguiam as orientações apresentadas no currículo da instituição e se há divergências.

Foram analisados também os documentos referentes aos dois projetos pedagógicos desenvolvidos no decorrer do período de observação estruturada, chamados de: “Mala da Magia” e “Tudo Bem Ser Diferente”. Nesta análise a ênfase estava nos objetivos de aprendizagem, nas concepções de criança e infância e, os conteúdos de ensino propostos.

#### **3.4.4. Diário de Campo**

Os períodos observados, contemplando as ações pedagógicas desenvolvidas pelas professoras, foram registrados em um *diário de campo*, em que cada professora teve uma área de anotações individuais.

Nesse diário havia os elementos: data, horário, número de alunos, quantidade de meninos e meninas, a identificação da professora, a descrição das atividades realizadas articulando-as com o roteiro de observação, e um espaço específico para as reflexões da pesquisadora. Todos os dias observados foram também registrados em protocolos, segundo os mesmos elementos.

Com esse instrumento buscou-se registrar as situações presenciadas no cotidiano das turmas observadas, descrevendo-as de forma mais objetiva e fiel ao observado.

Para melhor esclarecer os objetivos propostos com cada instrumento, segue abaixo um quadro explicativo.

#### 3.4.5. Quadro com os objetivos de cada instrumento.

Instrumentos	Objetivos
<b>Observação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar no desenvolvimento do currículo a expressão da criatividade do professor.</li> <li>• Analisar nas ações educativas a função pedagógica das professoras acerca da educação infantil.</li> </ul>
<b>Entrevista semi-estruturada 1 com as professoras</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a história de vida das professoras relacionada com a educação e com a educação infantil.</li> <li>• Conhecer sua atuação profissional na instituição educativa.</li> <li>• Conhecer sua atuação profissional com a educação infantil.</li> </ul>
<b>Entrevista semi-estruturada 2 com as professoras</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar a percepção das professoras a respeito da criatividade no desenvolvimento do currículo.</li> <li>• Identificar a percepção das professoras acerca da função pedagógica da educação infantil.</li> <li>• Analisar como percebem o currículo da instituição em que atuam.</li> <li>• Analisar como compreendem a qualidade da educação infantil.</li> </ul>

<p><b>Entrevista semi-estruturada com a diretora</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a formulação do currículo da educação infantil da instituição.</li> <li>• Identificar a compreensão que possui a respeito da qualidade da educação infantil.</li> </ul>
<p><b>Análise documental do currículo da instituição</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigar a relação que as professoras estabelecem entre este documento e os planejamentos de aula.</li> <li>• Analisar a relação do documento com o RCNEI.</li> <li>• Identificar a função pedagógica da educação infantil.</li> <li>• Identificar se faz referências à criatividade do professor.</li> </ul>
<p><b>Análise documental do planejamento</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar o cumprimento das orientações do currículo a respeito da função pedagógica da educação infantil.</li> <li>• Identificar as modificações propostas pelas professoras acerca do currículo moldado pelos professores.</li> </ul>
<p><b>Análise documental dos projetos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar os objetivos de aprendizagem, as concepções de criança e infância, e os conteúdos propostos.</li> </ul>

## **CAPÍTULO IV:**

### **ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES**

Neste capítulo, as informações construídas se referem aos estudos realizados em uma instituição educativa com duas professoras que atuavam na educação infantil com crianças de cinco anos de idade, Jardim II ou Segundo Período de uma instituição da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, que atendia exclusivamente à primeira etapa da educação básica.

Os resultados encontrados em cada estudo de caso foram organizados em três seções, que se referem aos objetivos propostos para essa pesquisa.

***Na primeira seção, a análise está em torno do currículo moldado pelos professores na educação infantil***, entendido como o currículo anual elaborado pela instituição educativa e os projetos educativos que foram elaborados no ano letivo de 2006. Para tanto, são consideradas as posições teóricas de Kramer (2006, 2003), Goodson (2001) e Sacristán (2000), dentre outros autores.

***Na segunda seção, a discussão ocorre em relação à criatividade do professor, como processo complexo da subjetividade, no trabalho pedagógico.*** A criatividade compreendida a partir da perspectiva teórica da subjetividade humana, (GONZÁLEZ REY, 2004, 2003, 2002, 2001) e que possui como critérios a produção de algo “novo” e “valioso” num contexto social. Valor que na educação está relacionado a novos níveis dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006, 2004, 2003a).

Cabe destacar que não era objeto da pesquisa investigar aqueles processos, de modo que o foco central foi a repercussão das novidades inseridas no trabalho pedagógico para o processo educativo das crianças. Nesse sentido, é que serão feitas referências ao valor das práticas educativas para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, sendo observados os indícios de que ampliaram suas possibilidades de aprendizagem.

Nessa segunda seção, a expressão da criatividade será considerada, ainda, a partir dos sujeitos da pesquisa, suas singularidades e atuação no currículo em

ação (SACRISTÁN, 2000), no trabalho pedagógico. De forma que há duas sub-seções: uma específica para professora Aline e outra para a professora Carla.

A discussão a respeito da **construção do significado da qualidade da educação infantil está presente na terceira seção**. Para isso foram retomadas algumas das contribuições de Sousa (2006), Bondioli (2004), Dahlberg, Moss, Pence (2003). As informações são discutidas tendo em vista a investigação, no desenvolvimento do currículo, da expressão da criatividade do professor na perspectiva da qualidade da educação infantil.

#### **4.1. Currículo moldado pelos professores na educação infantil e o contexto da instituição educativa**

A primeira seção de análise tem por objetivo contribuir para a compreensão do contexto educativo onde foi realizada a pesquisa. Naquele espaço, são construídas as relações sociais e o trabalho pedagógico das duas professoras aqui consideradas.

Conforme já referido, o currículo da educação infantil é visto como proposta educativa, construída e expressa no trabalho pedagógico desenvolvido, nas práticas pedagógicas cotidianas. Quando de qualidade, essa prática evidencia a participação criativa e reflexiva dos profissionais da educação a respeito das concepções de sociedade, criança e da função social da educação infantil que lhes são intrínsecas. Envolve os saberes selecionados num contexto social e cultural, possui uma dimensão política e social.<sup>16</sup>

Não se limita apenas ao currículo prescrito, abrange outros níveis ou fases, segundo Sacristán (2000). Destes, foram enfatizados dois na análise das informações. O primeiro refere-se ao *currículo moldado pelos professores*, que permite à aproximação aos fundamentos da dinâmica educativa da instituição, enquanto espaço social e educacional único.

Possibilita também o entendimento da organização do trabalho pedagógico, o papel desempenhado pelos profissionais nesse âmbito. Para tanto, é preciso

---

<sup>16</sup> Compreensão construída a partir das discussões teóricas de Silva (2004), Sacristán (2000), Moreira (2001), Kramer (1997a, 1997b, 2002) e Sousa (1998).

recorrer à análise documental do currículo anual elaborado pelos professores da instituição e dos projetos pedagógicos desenvolvidos. Como afirma Goodson (2001):

(...) A construção pré-ativa pode estabelecer parâmetros importantes e significativos para a execução interativa em sala de aula. Por conseguinte, se não analisarmos a elaboração do currículo, a tentação será a de aceitá-lo como um pressuposto e buscar variáveis dentro da sala de aula, ou, pelo menos, no ambiente de cada escola em particular (...). (p. 24).

Com as referências acerca do currículo moldado pelos professores, é possível uma maior aproximação ao *currículo em ação*, às práticas educativas selecionadas, criadas e desenvolvidas pelos professores. Isso porque tendo em vista o enfoque prático ou processual, o currículo se constrói no processo de configuração, implantação, concretização de determinadas práticas pedagógicas, de forma que o valor real do currículo para os alunos depende dos processos de transformação aos quais são submetidos. (SACRISTÁN, 2000).

Nas modificações do currículo, os professores podem atuar criativamente para oportunizar a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, ampliando as suas possibilidades de atuação docente e de situações favoráveis à educação das crianças. Nessa perspectiva, é possível afirmar a relação da criatividade do professor com a qualidade da educação infantil, o que ocorre quando as práticas educativas realizadas promovem a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. (SOUSA, 2006).

Com a finalidade de entender melhor a expressão criativa das duas professoras, reservou-se uma seção específica para cada uma delas, a ser apresentada após as análises a respeito do currículo moldado pelos professores.

#### **4.1.1. A elaboração do currículo moldado pelos professores**

Na instituição educativa pesquisada, a cada ano letivo é formulado um projeto educativo, o qual, segundo os níveis ou fases definidas por Sacristán (2000), será chamado de *currículo moldado pelos professores*. Este parte de um tema escolhido pelos docentes e demais profissionais do contexto pedagógico, envolvendo os coordenadores pedagógicos, a diretora, vice-diretora, dentre outros.

O tema norteador desse currículo surge de reflexões em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido no ano anterior e de observações das necessidades educativas que as crianças presentes naquela instituição apresentam. A diretora relatou:

*Todo final, assim... De ano letivo, a gente geralmente faz isso no final do ano, **a gente faz uma avaliação de como é que foi todo o trabalho daquele ano e já começa a programar**, assim... Pro ano seguinte, como aqui não tem muita rotatividade de professores dá pra gente fazer um trabalho legal assim (...). (Entrevista semi-estruturada com a diretora).*

A professora Aline enfatizou que essa estratégia de construção do currículo a encantou, notadamente pela possibilidade de integração do trabalho pedagógico. Segundo ela, favorece ainda o direcionamento das suas práticas educativas.

Ao explicar como ocorre este processo de formulação, afirmou:

*No começo do ano, na ultima reunião do ano, a gente já vai dando as idéias, quando a gente volta, a gente escolhe o tema e já senta a escola inteira e **monta junto, todo o grupo. E isso é bom, porque a gente passa o ano integrado**, por isso que as coisas acontecem, né? Por isso que os projetos vão embora e os professores se estimulam (...). (Entrevista semi-estruturada 1).*

Nesse momento, a professora indicou ainda que a elaboração do currículo moldado ocorre de maneira conjunta, com a participação e reflexão dos professores da instituição educativa, o que é beneficiado com a pouca rotatividade dos funcionários. A professora Carla reafirma a integração dos diferentes profissionais da instituição e acrescenta que: *“todos os itens foi consenso do grupo todo”* (entrevista semi-estruturada 2), referindo-se aos tópicos que compõem o currículo moldado pelos professores: histórico e justificativa, objetivo geral, objetivos específicos, metas, desenvolvimento metodológico, cronograma, avaliação e conclusão.

Com tal participação, o currículo moldado pelos professores configurou-se como um compromisso de todos os envolvidos, uma hipótese do futuro, antecipando o que se pretende realizar. (BONDIOLI, 2004). É, pois, um legítimo documento norteador das práticas educativas, para além de uma obrigação legal.

Desse modo, o que ocorre nessa instituição educativa exemplifica o que diz Sacristán (2000): o ensino e o currículo estão historicamente localizados, constituem-se como atividades sociais que possuem um caráter político, produzindo atitudes nos que intervêm na prática pedagógica.

Uma outra característica importante desse processo de construção do currículo moldado é que permitia aos professores desenvolverem a sua autonomia, tendo a liberdade de expor suas idéias, concepções e posicionamentos. Carla afirmou que, no contexto da instituição educativa, os professores tinham essa possibilidade por meio de sua participação no momento de formularem o currículo moldado:

*(...) **Da escola sempre a gente participa, né? Isso é uma coisa da escola. Todos os professores participam, a coisa não é feita assim... A gente monta tudo** (...) Nós montamos todos os itens, **foi consenso do grupo todo.** (...) O da escola a gente não pode fugir da Secretaria (...). Mas a gente tem autonomia, né? A escola tem essa autonomia, né? De montar o seu próprio projeto, mas claro que dentro das normas que não se pode fugir, né? (...)* (Entrevista semi-estruturada 2).

Autonomia compreendida também como a reflexão acerca de suas práticas pedagógicas realizadas, do desenvolvimento do currículo e sua avaliação, está, portanto, para além da interpretação do que foi proposto. (MARCHESI E MARTÍN, 2003). Essa perspectiva da autonomia docente é visível na fala da diretora: “*E assim realmente é uma análise do... do trabalho do ano anterior, que acaba trazendo esse tema, assim né? Pra avaliação, às vezes surge de uma pessoa só e o grupo acaba aceitando a idéia e levando pra frente.*” (Entrevista semi-estruturada com a diretora).

Com isso, o currículo fundamenta os planejamentos de aula, o currículo em ação realizado pelos professores, tornando-se um documento que influencia a identidade do trabalho pedagógico da educação infantil e da instituição educativa, ao mesmo tempo em que se constitui a partir deles.

Aline confirma que: “*dali do currículo a gente tira tudo, a gente tira as estratégias, tira objetivos, procedimento, as competências, tira tudo que a gente quer alcançar em cima do tema. Do tema que a gente escolhe pra trabalhar naquele ano (...)*” (Entrevista semi-estruturada 1).

A elaboração do currículo moldado pelos professores ocorre ainda segundo as orientações pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEDF, sendo considerados os objetivos de aprendizagem sugeridos para cada idade, os conteúdos de ensino da educação infantil, as indicações a respeito do brincar, das relações entre cuidado e educação, da avaliação da aprendizagem, assim como vários temas que integram o currículo oficial da rede pública do DF, o *currículo prescrito*.

Nas falas das professoras é possível perceber que esse currículo prescrito pela SEDF tem repercussões no trabalho pedagógico, nas ações educativas desenvolvidas, assim como na formulação do currículo da instituição, o moldado pelos professores. Ao ser questionada a respeito da utilização daquele currículo prescrito, Aline disse que:

*A gente usa pra fazer o projeto político pedagógico da escola, desse projeto político pedagógico que é o maior, a gente usa pra fazer o planejamento semestral que a gente faz no semestre, né? No diário, a gente usa pra fazer o planejamento semestral, a gente usa até como base no projeto, a gente usa até como teoria mesmo, porque lá tem muita coisa, muito texto, muita coisa boa mesmo, e lá tem um embasamento teórico maior, então a gente usa muito, em tudo que a gente vai fazer até nas aulas pra traçar os objetivos pra ver o que a gente quer alcançar a gente usa o currículo.* (Entrevista semi-estruturada 2).

Para Carla o currículo prescrito da SEDF serve ainda como embasamento teórico no momento de elaborar o currículo da instituição. Ela afirmou: “(...) em cima com todo embasamento do currículo... Aí, no final a gente coloca a característica individual da nossa escola, que é o projeto político pedagógico da escola, o que... ela está trabalhando e, dentro disso sai os projetos, aí a gente vai.” (Entrevista semi-estruturada 2).

Além das influências que ocorrem em relação ao trabalho pedagógico e à fundamentação teórica que encontram nesse currículo, as duas professoras mostraram que estavam de acordo com as orientações pedagógicas oferecidas para a educação infantil, utilizando-as em suas práticas educativas.

A professora Aline explicita isso ao afirmar: “eu to muito feliz com o currículo, né? Falei até que levei ele pra casa, pra poder fazer a, a, a, a avaliação dos meninos (...)” (Entrevista semi-estruturada 2).

Nesse sentido, o currículo da SEDF serve, conforme pode ser inferido das construções de Sacristán (2000) sobre o currículo prescrito, de referência na organização do sistema curricular mais específico das instituições, tornando-se o ponto inicial para a elaboração de práticas educativas, materiais, etc.

O mesmo não pode ser dito em relação ao Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI (1998). Isso porque as professoras demonstraram que o desconhecem, apesar de ser um documento oficial da política curricular nacional, enquanto orientações do Ministério da Educação - MEC para o trabalho pedagógico na educação infantil. A professora Carla ao ser questionada acerca desse currículo prescrito comentou:

*Olha, pra te dizer, a Secretaria (de Educação do Distrito Federal) ofereceu um curso pra gente, mas **eu fui mesmo ter acesso a ele** (RCNEI), **a mexer, foi no PIE**<sup>17</sup>, né? Que pediu que a gente... A gente teve uma matéria só para trabalhar o, o, o currículo (...). (Entrevista semi-estruturada 2, informações acrescentadas pela pesquisadora).*

Dessa maneira, a professora evidenciou que somente teve acesso ao RCNEI no momento de sua formação superior, apesar de ter sido oportunizado pela Secretaria de Estado de Educação do DF um tempo para o seu estudo. Mesmo naquele período de formação, ela relatou que não fez a leitura do documento.

Por sua vez, Aline não fez referências explícitas a respeito do RCNEI, nas entrevistas referia-se ao currículo prescrito pela SEDF e ao currículo moldado pelos professores.

Com isso, as professoras Aline e Carla indicaram pouco conhecimento acerca das orientações do MEC para a educação infantil, presentes no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998). Demonstraram, por exemplo, desconhecerem inclusive que o currículo da Secretaria de Educação do DF o tem como parâmetro para o trabalho pedagógico naquela etapa da educação básica.

Tal situação pode sugerir que há pouca ou nenhuma prática de estudos intensivos e de reflexões dos professores da instituição educativa a respeito tanto do

---

<sup>17</sup> Projeto da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal em parceria com a Universidade de Brasília e com o Centro Universitário de Brasília - UNICEUB, denominado de Pedagogia para Início de escolarização, que tinha por finalidade oferecer a formação em nível superior para os professores concursados que ainda não possuíam.

currículo prescrito pelo MEC - RCNEI como da SEDF, apesar de usarem este último no trabalho pedagógico desenvolvido na educação infantil.

Nesse sentido, fica implícito que para formularem o currículo moldado pelos professores e, conseqüentemente, o currículo em ação, os professores pouco utilizavam as contribuições do RCNEI, o que pode indicar sua restrição como uma obrigação legal e administrativa com a mínima interferência em suas práticas pedagógicas.

Mesmo sem os debates e discussões acerca dos currículos prescritos, foi possível perceber que os professores ao elaborarem o currículo moldado e o em ação, preocupavam-se com o contexto social e cultural no qual os alunos e professores atuavam. Seguiam essa orientação daquele documento para o trabalho pedagógico na educação infantil.

Na elaboração das práticas pedagógicas os professores da instituição buscavam atender às necessidades educativas das crianças advindas do meio social, no que se refere aos objetivos de aprendizagem, aos conteúdos de ensino, às estratégias educativas desenvolvidas, dentre outros aspectos.

O currículo moldado pelos professores teve, assim, a função de concretizar e tornar claras as intenções educativas e os saberes selecionados pelos professores. Tornando-se um guia para o planejamento de situações educativas que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Para tanto, os professores organizavam o trabalho pedagógico a partir de projetos educativos que, com temas norteadores, possibilitavam o estudo de diferentes conteúdos vinculados à Identidade e Autonomia e ao Conhecimento de Mundo, conforme os âmbitos presentes no RCNEI e no currículo prescrito pela SEDF.

A formulação de dois projetos: “Mala da Magia” e “Tudo Bem Ser Diferente” são evidências da preocupação dos professores com o contexto das crianças. Foram elaborados tendo em vista o currículo moldado pelos professores. Uma de suas finalidades era: *“proporcionar à comunidade escolar, reflexões sobre a infância levando-a a perceber sua importância na construção da personalidade da criança, resgatando o espaço lúdico no cotidiano da escola”*. (Currículo da instituição educativa, p. 02).

A “Mala da Magia” surgiu da constatação de que os pais reservavam pouco tempo de sua rotina diária para estar com seus filhos. Seu objetivo era a integração família-escola, priorizando o resgate do brincar. A sua estratégia consistia em enviar, nos finais de semana, uma mala que continha diversos brinquedos, livros e filmes relacionados ao tema família. Cada semana uma criança da turma levava essa mala e, na segunda-feira seguinte, relatava a experiência.

O projeto “Tudo Bem Ser Diferente” sugeria reflexões acerca do preconceito e das diferenças individuais. Sua realização partiu da verificação de que, em algumas situações, certos alunos se recusavam a sentar próximos a crianças negras. Para discutir e abordar aqueles temas foram inseridos na turma de alunos dois bonecos de pano, um de cor preta e outro marrom. Isso a partir das histórias: “Menina Bonita do Laço de Fita”, da Ana Maria Machado e “Menino Marrom”, do Ziraldo.

As crianças também levavam os bonecos para passar o fim-de-semana em suas casas e depois contavam para as demais o que tinham feito com eles nesse período. As meninas ficavam com a boneca de pano e os meninos com o boneco, para os quais escolheram nomes.

As professoras Aline e Carla inseriam em suas atividades cotidianas momentos específicos para os relatos das experiências a respeito dos dois projetos, o que será discutido mais profundamente em relação à criatividade do professor no trabalho pedagógico.

No currículo da instituição moldado pelos professores, que orientava o currículo em ação, continha, ainda, em seu histórico a observação do contexto social e cultural, bem como a iniciativa de colaborar para a ampliação da função pedagógica da educação infantil:

*“Um outro aspecto que nos motivou a trabalhar o tema foi a expectativa de pais e responsáveis frente ao aprendizado das crianças primando simplesmente pela aquisição de leitura e escrita, demonstrando desconhecerem a **proposta da educação infantil que é favorecer o desenvolvimento integral da criança respeitando seus interesses e suas necessidades.**” (Currículo Moldado Pelos Professores, p. 02).*

Nesse currículo anual moldado pelos professores está explícito que a educação infantil está além das funções históricas apresentadas por Rosemberg

(2005) para esta etapa da educação básica: do cuidado/ guarda de crianças pequenas no período em que suas mães estão no mercado de trabalho; da visão de que a educação infantil é para a educação/ socialização das crianças em espaços institucionais ou para a compensação de “carências” econômicas, psicológicas, culturais e lingüísticas.

De acordo com Kramer (2003, 1997a), é possível afirmar que nesse currículo há evidências de que a educação infantil possui uma função pedagógica específica e tem um papel na escolarização das crianças.

Entretanto ao serem questionadas acerca da especificidade da educação infantil as professoras afirmaram:

*Aline: Eu acho que Educação Infantil é a base, né? Eu acho que é a base pra tudo (...) Imagine sem Educação Infantil, a **criança chegar crua na primeira série**, né? Por mais que ela tem experiência, com o contexto e tudo, não é a mesma coisa (...). (Entrevista semi-estruturada 2).*

*Carla: Olha, pra mim, eu acho que a gente sente essa diferença, quando a gente pega uma turma de 1ª série. Aquelas crianças que vieram de casa, que nunca tiveram acesso à educação infantil... **As crianças que tiveram acesso à educação infantil chegam muito mais amadurecidas**, elas tão... É... **Mais fácil de você introduzir a alfabetização**, né? (Entrevista semi-estruturada 2).*

As professoras demonstram que para elas a educação infantil tem uma função em relação ao ensino fundamental, “preparando” as crianças para o ingresso nessa etapa, o que abrange tanto aspectos acadêmicos quanto a construção de habilidades, atitudes e comportamentos. A professora Carla enfatizou que:

*Eu acho que a Educação Infantil é... A questão da **socialização** é importantíssima, que se a criança não tá socializada, **ela tem dificuldade em sentar numa mesa 5 horas, ficar 5 horas numa sala de aula**. Então ela já vem trabalhada, que é o caso das nossas crianças, que são trabalhadas na questão da socialização, a questão de hábitos, de atitude que é um dos pontos do currículo, que tenha autonomia, né? (Entrevista semi-estruturada 2).*

O caráter educativo da educação infantil fica aliado à etapa seguinte, em especial ao 1º ano do ensino obrigatório. Dessa maneira, evidenciam os conflitos em torno do currículo escrito enquanto prova visível dos debates a respeito dos

objetivos de escolarização e das aspirações educativas, como afirma Goodson (2001).

Dentro desses debates, está inserida a atenção à diversidade apresentada pelas crianças e suas infâncias. Compreendendo as primeiras como seres sociais, de cultura e história e, por isso mesmo, crianças sempre, seja na educação infantil seja no ensino fundamental (KRAMER, 2006). Nesse sentido, são ricas em possibilidades de participação social e desenvolvimento. (RINALDI, 1999).

Na análise do projeto “Tudo Bem Ser Diferente”, os profissionais da instituição educativa demonstraram que percebem as crianças como seres sociais, afirmam que *“a criança, ser social, está em constante relação com o mundo e nele, ela nasce, cresce, descobre, aprende, ensina, recria, convive e multiplica. (Currículo Educação Infantil – DF)”*. (p.01). Utilizam como fonte o currículo da rede oficial de ensino do DF.

Para essa concepção de criança como ser social, há no currículo moldado pelos professores a seguinte afirmação: *“A infância é a fase de construção da personalidade, de valores éticos e culturais. Esta construção se dá nas relações estabelecidas com o outro e com o meio. (Conceito de infância criado pelos professores)”*. (p.2).

Para definirem a infância, os professores construíram uma concepção própria, avançando nos processos reflexivos necessários para a formulação de um currículo que de fato possa influenciar suas práticas educativas. Sendo ao mesmo tempo um indício dos pilares que fundamentam o trabalho pedagógico desenvolvido na educação infantil.

Nessa perspectiva, é necessária uma educação infantil que ofereça diversas e criativas oportunidades de aprendizagens, considerando-se a infância a partir da sua diversidade e a compreendendo como categoria social e histórica, envolvendo, de acordo com Kramer (2006), tanto as experiências com os conhecimentos científicos quanto com a cultura.

Nos objetivos específicos da instituição educativa pesquisada, há referências em relação à preocupação com o desenvolvimento integral das crianças, percebendo o processo educativo na educação infantil para além da alfabetização e

preparação para o ensino fundamental. No currículo moldado pelos professores estava que tinham a pretensão de:

- Resgatar o espaço do brincar em nossa comunidade escolar;
- Oferecer espaço físico e temporal para as brincadeiras no processo ensino-aprendizagem;
- Oferecer à criança oportunidade de interagir com outras e com adultos;
- Construir, reconstruir e preservar o lúdico cultural;
- Integrar as famílias ao projeto levando-as à reflexão, conscientização e valorização. (Currículo Moldado Pelos Professores, p. 04).

Para contemplar práticas pedagógicas viabilizadoras de aprendizagem e desenvolvimento, é preciso considerar a relação entre cuidado e educação na educação infantil. A professora Aline reconhecia aquela relação, compreendendo-a como uma das características específicas da primeira etapa da educação básica.

*Aline: (...) todo dia eu brincava com aquele quadro, foi nascendo desde de pequena esse desejo, sabe? De dá aula, **de cuidar das pessoas**, e o meu publico sempre foram as crianças mesmo, eu sempre quis meninos menores, que é o que eu gosto, né? E daí foi aquele desejo no meu coração. (...) (Entrevista semi-estruturada 1).*

Ela percebia o cuidado como uma especificidade do trabalho pedagógico na educação infantil desenvolvido com crianças pequenas e não como afirma Kramer (2003), que o cuidado está presente em todas as salas de aula. Não compreende ainda que no momento em que cuida, educa também. (CRAIDY, 2005).

Por entender que o cuidado é restrito à primeira etapa da educação básica Aline disse que: *“Porque pra trabalhar com os meninos menores você tem que ter todo um... senão ‘cê’ não dá conta”*. (Entrevista semi-estruturada 1). Referindo-se a certa característica fundamental para o professor atuar na educação infantil.

Aliada a essa “característica”, a professora Carla fez referências ao papel da professora da educação infantil como babá, preocupada apenas com o cuidado destinado às crianças. Ela admitiu:

*(...) Eu não me via antigamente, eu não me via... **Olhava a função na educação infantil como babá. Aí foi um trabalho de auto-estima mesmo**, não ninguém aqui é babá, todos nós somos formados, todos nós*

*somos pedagogos, todos nós temos uma formação, a gente não tá aqui pra ser babá, a função nossa mesmo é, é ensinar, né? Cuidar, educar e que aqui na educação infantil a gente cuida mais que nunca, né? Mas isso não é a principal coisa, né? A gente realmente trabalha bem sério na Educação Infantil. (Entrevista semi-estruturada 2).*

A visão das professoras acerca da ênfase no cuidado às crianças da educação infantil inicialmente apresentadas é contrária ainda às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 1999. Nesse documento está que as propostas pedagógicas para primeira etapa da educação básica precisam promover práticas de educação e cuidado, permitindo a integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, dentre outros, compreendendo a criança como ser completo e indivisível. O que é explícito em seguida pelas professoras.

Nesse sentido, é preciso considerar o currículo na educação infantil mais que um documento escrito que explicita as intencionalidades e os objetivos pedagógicas que orientam o trabalho e as práticas educativas. Como afirma Goodson (2001), “a elaboração de currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa tradição” (p. 27).

Esta por sua vez se constitui nas relações sociais construídas no cotidiano da instituição educativa, no trabalho pedagógico, enfim, no desenvolvimento do currículo. Por isso, para compreender a expressão da criatividade do professor é preciso recorrer ainda ao currículo em ação realizado pelas professoras Aline e Carla.

A fim de uma maior aproximação de suas realidades educativas, segue o estudo individual da expressão da criatividade de cada uma delas no trabalho pedagógico com suas turmas. Considerando que a criatividade é um processo complexo da subjetividade humana, na simultânea condição de subjetividade individual e social. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006, 2004).

Para essa análise, as professoras serão apresentadas separadamente, seguindo para as informações construídas acerca da criatividade como processo complexo da subjetividade no trabalho pedagógico para, depois, refletir a respeito do desenvolvimento do currículo e a expressão da criatividade, numa reflexão em busca da qualidade da educação infantil.

## **4.2. A expressão da criatividade, como processo complexo da subjetividade, no trabalho pedagógico**

### **4.2.1. Caso de Aline**

#### **4.2.1.1. Apresentação**

A professora Aline não era casada, nem tinha filhos. Completou em 2006 trinta anos de idade, onze dedicados à docência. Destes, sete foram na educação infantil. Com turmas de crianças de cinco anos de idade tem quatro anos de atuação.

Sua escolha profissional ocorreu a partir de sua história de vida. Relatou que quando estava na educação infantil morou por algum tempo em uma instituição educativa desativada, isso porque a casa onde morava fora incendiada. Neste abrigo, passava horas desenhando no quadro-negro.

No ensino médio profissionalizante, fez dois testes: uma para ingressar no curso Normal – Magistério e outro para o curso de Eletrônica. Alcançou média nos dois e optou por cursar o primeiro, que representava a concretização de um “sonho”, segundo suas palavras na primeira entrevista.

Logo após ter concluído o curso Normal, iniciou sua experiência docente com a educação infantil, com turma de maternal (crianças de 2 a 3 anos) em uma instituição educativa privada. Na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEDF, trabalhou, a princípio, como professora de contrato temporário<sup>18</sup>, atuando com crianças na educação infantil e ensino fundamental durante três anos.

Neste percurso na SEDF, trabalhou na instituição onde ocorreu a pesquisa, e fez amizades com alguns professores, entre eles, a diretora da instituição. Ao ingressar como professora concursada em 1999, já tinha interesse em retornar para essa instituição e foi convidada pela diretora em 2003 quando surgiu uma possibilidade. Está completando quatro anos que voltou a trabalhar lá.

Depois de ter entrado na rede pública de ensino, continuou seus estudos. Iniciou a graduação em uma faculdade privada, mas ao ser informada a respeito do programa Pedagogia para Início de Escolarização - PIE, Aline trancou e fez o

---

<sup>18</sup> Tendo em vista certa classificação, os professores de contrato temporário são chamados para suprir vagas de professores concursados, o que ocorre, por exemplo, quando estes são afastados por motivos de saúde.

processo seletivo para cursar o ensino superior por meio desse projeto. Formou-se no segundo semestre de 2005 em Pedagogia e disse ter pretensão de continuar estudando, acredita que o professor não pode parar de estudar.

Afirma que se sente realizada como professora, que optou por trabalhar com crianças pequenas, na educação infantil, porque gosta de atuar com elas. No entanto, ao ser questionada a respeito de seus planos futuros, diz que às vezes pensa em estudar para passar em outros concursos, para cargos que tenham salários maiores.

Demonstrou simpatia por muitos dos colegas da instituição, envolvendo professores, a merendeira, as coordenadoras pedagógicas, dentre outros. Evidenciou relacionamentos de amizade nos horários de parque e lanche, mostrando certa proximidade com algumas professoras, com as quais freqüenta uma mesma igreja na região administrava onde lecionam. Duas delas, também, atuam com crianças de cinco anos de idade e, em diferentes momentos, conversaram a respeito de aspectos de suas vidas pessoais e de assuntos pedagógicos, relacionados ao trabalho que realizam.

Esteve presente nas diversas confraternizações que ocorreram entre os funcionários da instituição educativa, muitas delas se referiam a comemorações pelo aniversário de algum profissional. Explicou, em conversas informais, que no início do ano há um amigo secreto, em que cada pessoa presenteia a outra no dia do seu aniversário com um lanche coletivo. Durante o período de observação, houve várias comemorações de aniversário.

Além disso, no horário do lanche as turmas compartilham com os demais professores as receitas que realizaram. A merendeira também prepara lanches “especiais”, quando os funcionários solicitam. Isso permite que os horários de intervalo dos professores sejam vivenciados, de forma geral, entre os colegas na sala dos professores, com conversas e encontro de muitos deles.

Esse clima comunicativo-emocional (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003a) estava presente também na sala de aula de Aline, nas relações professor-aluno que construiu com os alunos. Nos dias observados, demonstrou serenidade e tranqüilidade no trabalho pedagógico.

Com atenção, olhava nos olhos das crianças ao falarem com ela, mantinha um tom de voz baixo, mesmo nas solicitações para abaixarem o volume de suas falas. Indicava, com outras ações, carinho por seus alunos.

Em conversas com a pesquisadora, mostrou-se atenta ao contexto de vida das crianças, sua história de vida e relações familiares. Não emitia julgamentos em relação ao comportamento dos familiares, nem das crianças.

Na rodinha, ela se sentava em uma cadeira dos alunos, enquanto estas ficavam no chão da sala. Nos diálogos construídos, permitia que falassem suas idéias, opiniões e respostas aos questionamentos que lançava. De forma geral, na sala de aula, ouvia-se mais a voz das crianças do que da professora.

Foi nesse contexto que Aline expressou sua criatividade, como processo complexo da subjetividade, no trabalho pedagógico. Para entender a expressão criativa da professora, será analisada em seguida sua criatividade a partir da perspectiva teórica da subjetividade humana, na simultânea condição de subjetividade individual e subjetividade social. Depois, serão tratados certos aspectos do seu trabalho pedagógico, baseados no *Sistema Didático Integral* de Mitjáns Martínez, (2003a, 2006).

#### **4.2.1.2. A criatividade de Aline como processo complexo da subjetividade humana**

Nesse momento, serão apresentadas as informações analisadas acerca da criatividade de Aline, considerando para isso que a expressão criativa é um processo complexo da subjetividade humana (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006, 2004), que possui como critérios definidores a produção de algo “novo” e com “valor” para determinado contexto social. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006, 2003a). Valor que no trabalho pedagógico está relacionado à promoção da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006).

Com essas referências, foi possível constatar que a professora Aline demonstrou ter uma compreensão acerca da criatividade que vai além do sentido da inovação. Em seu trabalho pedagógico, relacionou a expressão criativa à intencionalidade das práticas educativas desenvolvidas, ao contexto dos alunos, aos interesses e às necessidades que apresentam no processo de aprendizagem.

Sua definição de criatividade no trabalho pedagógico situa-se na realização de práticas pedagógicas em que as novidades inseridas se associam ao valor que podem possuir em relação à aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, está em consonância com o entendimento defendido nesse estudo, fundamentado no entendimento de Mitjáns Martínez (2006), autora que afirma que a criatividade no trabalho pedagógico se define como a produção de novidades que possuem valor para a promoção da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Nas palavras de Aline:

*Eu acho que criatividade as pessoas às vezes, elas têm um conceito meio que equivocado sobre criatividade, porque acha que criatividade é somente a inovação, o novo. Não é. Ah! Uma professora ta ali trabalhando aquele diferente então vamos lá, a gente não sabe nem o porquê, o objetivo, como é que surgiu aquela situação e a gente já copia, achei essa idéia legal e tal. Eu acho que não é por aí. **Eu acho que a criatividade é o professor partir da realidade ali da sua turma, você partir da realidade do que sua turma tem interesse** (...). (Entrevista semi-estruturada 2).*

Observa-se que para sua criatividade no trabalho pedagógico, a professora considerou a diversidade que os alunos possuem em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, as diferenças que as turmas apresentam diante de suas áreas de interesse.

Para atendê-los em sua diversidade, a professora disse que procurava criar práticas novas e com valor para as crianças. Buscava, com isso, promover situações favoráveis à construção de aprendizagens, denominadas por ela como “aprendizagens significativas”. Ela afirmou:

*Isso que é aprendizagem significativa, **a partir daquilo ali que a criança tem interesse você formula todo seu planejamento, a partir das necessidades da criança. Eu acho que isso é que é ser criativo, não é você simplesmente inovar sua aula por inovar. Isso aí pra mim não é nada, isso aí pra mim não quer dizer nada. O professor ta trabalhando diferente, mas **tem que ver o contexto desse diferente do professor (...)** não é o trabalho diferenciado, é a base do porquê **você tá fazendo esse trabalho diferenciado.**** (Entrevista semi-estruturada 2).*

Nos dias observados, foi possível verificar momentos em que procurou dar atenção às diferenças que as crianças possuem, modificando sua conduta para atender às necessidades apresentadas por elas, de modo a favorecer sua

aprendizagem. Tais modificações ocorriam em torno dos processos comunicativos construídos entre a professora e as crianças e da organização das atividades planejadas.

A partir da análise documental dos planejamentos de aula e das observações realizadas, foi constatado que ela seguiu esses planos na organização das suas práticas educativas, tendo-o por base para o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças. Fez isso de forma flexível, realizando as atividades discutidas e definidas com o grupo de professoras de crianças de 5 anos no planejamento coletivo, mudando, entretanto, a seqüência das atividades propostas ao longo da semana, de acordo com as exigências de sua turma.

Os horários de lanche, da aula de psicomotricidade, de filmes e de idas aos diferentes parques da instituição eram mantidos, modificava, portanto, apenas a ordem de realização das atividades programadas.

Para incentivar e instigar seus alunos, observava suas produções gráficas e fazia elogios às conquistas individuais, aos avanços que realizavam. No dia 08/06/2006, uma situação observada mostra tal preocupação de Aline. Com uma fita adesiva em mãos disse: *“Vou fazer um negócio aqui no chão e quero ver quem adivinha!”*

Enquanto desenhava o traçado de uma letra (J maiúsculo) no centro da rodinha em que estavam os alunos, algumas crianças fizeram tentativas para “adivinhar” o que a professora escrevia.

*Criança 1: É a letra T!*

*Criança 2: É o número quatro!*

*Criança 3: Já sei, é a letra J!*

Ao terminar o percurso da letra, ela afirmou ser o J e comentou que teriam que seguir o movimento da letra, passando em pé por cima do desenho. Em seguida, deveriam ir até o quadro negro para fazê-la com o giz. Nessa explicação, a professora fez a letra J falando dos movimentos.

Cada criança fazia o percurso da letra e seguia para o quadro, sendo acompanhada pela observação de Aline. Quando faziam a letra sem que ela olhasse, pedia para refazerem e, ao acertarem, as demais crianças eram solicitadas para bater palmas.

Quando Nilton, uma das crianças, fez a letra no quadro, a professora falou com tom de elogio e satisfação: *“Parabéns! Fez a letra direitinha, não precisou repetir!”*

A criança após retornar para a rodinha, fez o desenho da letra mais duas vezes no chão, mostrando-se contente em realizar a letra conforme a indicação da professora. Depois, ficou atenta observando os colegas seguirem as orientações dadas por ela.

Na referida observação, foi possível verificar ainda a relevância do comentário da professora, do processo comunicativo, para a motivação expressa pela criança em poder prosseguir nas tentativas de realizar os movimentos da letra estudada e construir sua aprendizagem em relação a este conteúdo.

A maneira como Aline conduziu os elogios mostrou-se significativa para o processo de aprendizagem do aluno. Por isso, pode ser considerada como expressão de sua criatividade no seu trabalho pedagógico, pois ela introduziu mudanças na forma de mediar a atividade com vistas à aprendizagem daquela criança especificamente.

Quanto aos demais alunos, a professora também observava, elogiava e pedia que os outros alunos batessem palmas. No entanto, para aquele aluno em especial, fez comentários individuais e positivos, mostrando-se atenta à sua construção de conhecimentos. Em entrevista, afirmou:

*(...) Nilton tem que fazer todo um trabalho diferenciado com ele, por que ele nunca estudou. (...) Então como é que eu posso ser criativa com Nilton? É tá ali, dando mais atenção, sabe? Eu tenho dado um estímulo tão grande pra ele, que ele tá com vontade de aprender, sabe aquela vontade de aprender? Ele tem se soltado, por que? Que ele tá falando mais comigo. Ele não falava comigo, eu não ouvia a voz de Nilton. Hoje ele fala comigo, ele sorri para mim, sabe? Eu vejo a satisfação que esse menino tem de vir pra escola, hoje teve só o Nilton aqui. Então você vê que tá sendo criativa é nisso daí, quando você pega uma particularidade do aluno, uma dificuldade do aluno e faz aquele trabalho diferenciado. (Entrevista semi-estruturada 2).*

Para a expressão de sua criatividade no trabalho pedagógico na educação infantil, Aline considerava além das particularidades e diversidade dos alunos, o papel do grupo social, do apoio necessário dos profissionais e serviços da instituição educativa para a realização de práticas diversificadas e com valor para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Esse apoio ela demonstrou encontrar na *subjetividade social* (GONZÁLEZ REY, 2003, 2002, 2001) da instituição em que atuava, onde foi evidenciado, durante as observações estruturadas, que há valorização da criatividade do professor no trabalho pedagógico. Aline encontrava, assim, os critérios definidores para sua expressão criativa, compreendia que, para ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos, era relevante que fosse criativa.

A professora percebia o valor conferido à criatividade e essa crença, o que impulsionava e motivava sua expressão criativa no trabalho pedagógico, em especial na realização do currículo em sua sala de aula. Ela demonstrou compreender as ações, posturas e comentários de seus colegas professores como estimuladores de sua expressão criativa.

Nesse âmbito, cabe destacar que segundo Mitjans Martínez (2004) as experiências e características de um espaço social não possuem valor universal ou objetivo associado à criatividade, de forma que certas ações e fala do outro pode, para certos sujeitos, se constituírem como estimuladores da criatividade e para outros, não.

Para Aline, as relações sociais que construiu com os colegas da instituição foram relações instigadoras da sua criatividade. Na observação feita durante a realização de um planejamento coletivo, foi notável a expressão da motivação da professora ao dar idéias, propor atividades “novas”, diversificadas, observando para tanto o comportamento dos alunos e suas necessidades educativas. No grupo de professoras que atuavam com crianças de 5 anos, três também mostravam-se motivadas em diversificar suas práticas pedagógicas, trocando sugestões e experiências anteriores. Sendo interessante destacar que essas três professoras e Aline eram muito amigas.

Em relação ao apoio que sentia, Aline disse:

***Eu acho que essa escola pra mim é tudo, porque aqui você dá uma idéia, a pessoa pega a sua idéia e vai lançando mais idéias e vai fluindo tanta coisa, então você fica estimulada a fazer, (inaudível)... O ambiente, também, tudo contribui, contribui muito para isso, por que aqui me sinto à vontade pra isso. Nas outras escolas, por mais que quisesse trabalhar da minha forma, eu era barrada porque nem um professor concordava. Aqui eu vejo que todo mundo tem a mesma visão, então eu acho que isso facilita muito o trabalho da gente e, assim, a gente vai embora.*** (Entrevista semi-estruturada 2).

***(...) Na hora do planejamento, todo mundo dá uma idéia: “ah, vamos fazer assim, vamos fazer assado.” E dali sai coisas maravilhosas. A gente, eu não tinha isso nas outras escolas em que eu trabalhei, então eu acho que começa da socialização dos próprios professores, da vontade dos professores de trabalhar, da gente acreditar nos mesmos objetivos, da gente ta todo mundo está unido num foco só que é a formação do aluno, sabe? Eu acho que isso contribui muito, em tudo aqui na escola, tudo que você precisa. A direção é maravilhosa! (...).*** (Entrevista semi-estruturada 2).

Nesse âmbito, Aline enfatizou ainda a unidade que sentia no grupo de funcionários da instituição educativa, inclusive diante de dificuldades que surgiam no trabalho pedagógico. Tal unidade se expressou em relação aos objetivos de aprendizagem e ao trabalho concebido e realizado no cotidiano educativo em que perpassavam a formulação e o desenvolvimento do currículo. Isso permitia que ela participasse das reuniões e de outros momentos coletivos, sugerindo idéias e fazendo propostas pedagógicas criativas.

***O que faz funcionar também aqui é essa unidade. Se a gente não tiver um bom relacionamento com o colega de trabalho também não vai pra frente (...). É que os professores daqui são realmente pessoas com quem você pode contar pra tudo, sabe? Que você pode ta passando por um problema e abrir assim numa reunião. Aqui eles têm maturidade de te... Ta te dando sugestões, de buscar, de ir atrás de profissionais que possam ajudar, palestras, as vezes um texto que tenha sugestões para trabalhar com aquela criança. É por isso que funciona, é por isso que a gente não tem dificuldade de estabelecer objetivos específicos pra criança, por que a gente tem esse apoio e isso é muito importante, né?*** (Entrevista semi-estruturada 1).

Na análise documental do currículo moldado pelos professores da instituição educativa, não há evidências do incentivo em relação à expressão da criatividade dos outros professores, nem mesmo de citações referentes à criatividade, seja do professor ou trabalho pedagógico ou dos alunos. Entretanto, nas conversas informais presenciadas pela pesquisadora e nas observações efetuadas ao longo da

pesquisa, foi possível constatar o relato de Aline, o apoio à expressão criativa no trabalho pedagógico.

A unidade e o apoio que a professora se referiu constituem-se nas relações sociais que ela construiu com o grupo de colegas e funcionários da instituição educativa, o que ocorreu antes mesmo de ingressar como professora concursada na SEDF. Sendo que ao mesmo tempo em que participa da constituição dessa subjetividade social que valoriza a criatividade, esta também repercute na subjetividade individual da professora, motivando-a a ser criativa em seu trabalho pedagógico.

No espaço da instituição, o *outro social* participava da ação criativa de Aline por meio do sentido subjetivo como produção simbólica e emocional. Outro só se torna significativo ao constituir-se como sentido subjetivo. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004).

Nessa perspectiva, fica evidente a relação entre o social e o individual na expressão criativa. Nas falas de Aline, o *outro* se mostrava presente e agente motivador para sua expressão criativa, outro que poderia ser real ou imaginário, participando por meio de ações, palavras e sentidos subjetivos que ela constituía nas suas ações e relações sociais. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004).

Envolvia assim, o grupo social da instituição como um todo e de suas colegas que atuavam com crianças de 5 anos, em especial, as quais tinham para essa professora um papel relevante, instigando e fomentando sua expressão criativa no contexto educativo. Isso porque esse grupo de professoras possuía para Aline um sentido subjetivo, encontrando nele e no espaço social da instituição os critérios definidores para considerar alguma prática educativa como “nova” e “valiosa”, os quais faziam parte também da subjetividade social e do sistema comunicativo em que estão inseridas. Como afirma Mitjás Martínez (2004):

A dimensão relacional do social é essencial na constituição da subjetividade individual. É por meio da relação com os outros que se vai constituindo a subjetividade individual (tanto na sua expressão em termos de sujeito quanto de personalidade) e, como parte dela, constituem-se também as configurações criativas, ou seja, o conjunto de recursos subjetivos que se atualizam na ação criativa do sujeito, definindo seu sentido subjetivo. (p.87).

Criatividade que remete não apenas à subjetividade social da instituição educativa, como também à *subjetividade individual* da professora. Nesse sentido, torna-se necessário analisar o caráter personológico da expressão criativa de Aline, o que abrange os elementos estruturais e funcionais de sua personalidade e o seu papel de sujeito no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Nos elementos estruturais, são destacados por Mitjans Martínez (2003a) as formações motivacionais, as normas, valores, atitudes e traços personológicos. Dentre estes, para Aline, notou-se que a profissão docente se constituía como aspecto de suas formações motivacionais para a expressão criativa. Ao ser questionada a respeito de sua escolha profissional, ela enfatizou mais uma vez o papel do *outro*, considerado como outro dialógico que como interlocutor ativo, participa da geração do espaço social onde se define a criatividade (MITJANS MARTÍNEZ, 2004) que, nesse momento, foi representado pelo seu irmão:

*(...) A escola estava desativada e a gente ficou morando numa sala de aula. A sala era enorme! Então, na sala da minha casa tinha um quadro, e eu passava horas (...). Eu passava horas ali, brincando com aquele quadro. Meu irmão falava assim pra mim: “Éita, Aline, quando você crescer, você vai ser professora, que eu nunca vi gostar tanto!” E acho que foi a partir dali que eu fui tomando amor por aquilo ali, todo dia eu brincava com aquele quadro, foi nascendo desde de pequena.(...) (Entrevista semi-estrutura 1).*

Nesse trecho, afirmou ainda que, pouco a pouco, a docência passou a ser sua opção profissional, o que contou com apoio indireto de seu irmão na escolha dessa profissão. Ele era mais velho que Aline, e segundo suas palavras, cuidava dos demais irmãos, comprava giz para que desenhassem no quadro negro.

Assuntos vinculados à família estiveram presentes nas entrevistas semi-estruturadas e nas conversas informais presenciadas pela pesquisadora, porém nenhum de seus familiares foi citado pela professora ao longo da pesquisa. Ter feito referências a esse irmão especificamente, que cuidava dela quando criança, pode ser um indicador do papel que ele representava em suas opções e decisões, inclusive em sua escolha profissional.

Em outras questões, Aline citou a importância que conferia às famílias das crianças, e sua busca em fazer com que participassem da educação e formação

pessoal e educacional dos seus filhos. Desenvolveu para isso práticas pedagógicas específicas. Referindo-se ao projeto “Mala da Magia”, comentou:

*(...) a gente faz uma pesquisa no início do ano, uma ficha de diagnóstico, a gente dá pra eles (pais) preencherem, né? (...) E a gente viu ali quando a gente faz o o o o, que a gente tabula todas as informações a gente viu que a maioria dos pais trabalhavam fora, né? **E que os meninos ficavam a cuidados de secretarias, então a gente viu que precisava fazer um trabalho pra ta resgatando essa relação do aluno com a família e família-escola, então foi daí que surgiu a Mala da Magia, a Mala da Magia é um projeto que vai uma mala, né?** (Entrevista semi-estruturada 2).*

Ao fazer referências acerca de outro projeto, chamado: “Tudo Bem ser Diferente”, a professora exemplificou mais uma vez a importância dos pais em sua atuação pedagógica, comentando a respeito da confecção de dois bonecos de pano que integraram o trabalho realizado, disse:

*(...) **A gente trabalha tudo em cima muito da opinião dos pais. Os pais aqui são muito parceiros da gente, então tudo a gente passa pra eles. Só depois do consentimento dos pais, porque os bonecos foram pagos com o dinheiro deles, né? É que começou o projeto, então, demorou um pouquinho por causa disso.** (Entrevista semi-estruturada 1).*

Pelas indicações da professora, a família possuía um lugar preponderante para ela, seja em relação a sua escolha profissional, seja em relação ao seu trabalho pedagógico.

Ao ser questionada a respeito de sua formação profissional inicial, comentou ainda que ingressar no curso Normal, antigo ensino médio profissionalizante, foi a concretização de um sonho e que estava satisfeita com sua profissão:

*(...) Na época em que eu fui escolher, eu lembro que eu fiz dois testes. Eu fiz no Normal uma prova, que na época tinha uma prova seletiva, e fiz Eletrônica que não tinha nada a ver comigo, no Elefante Branco (Instituição Educativa de Ensino Médio). **Passei nos dois e aí eu não tive dúvida, né? Fiz o Normal. E assim foi a concretização daquilo que eu sempre sonhei. Sabe quando você acertou, você está naquela coisa certa que você gosta, que você sente prazer? Foi assim que aconteceu comigo, e eu estou assim, me sentindo assim, super realizada como professora.** (Entrevista semi-estruturada 1, informações acrescentadas pela pesquisadora).*

Apesar de afirmar que a docência foi uma escolha intencional e que estava satisfeita com sua profissão, comentou a respeito de suas pretensões futuras que, por vezes, pensava em estudar para ingressar em outro concurso público, em que os salários fossem melhores. Sentia que, como professora, havia limites em relação ao crescimento profissional e a possibilidade de remuneração financeira maiores, mas que se sentir realizada a mantinha no magistério.

*Assim às vezes, eu até penso em sair, sabe? **Eu to muito realizada onde eu to, mas a gente sabe que, né? A gente tem que buscar coisas maiores e eu vi que, na educação, a gente tipo tem um teto, um teto que ali a gente para, estaciona e isso desestimula qualquer um, por mais que você ali você esteja realizada dentro daquilo ali que você está, desestimula você saber que dentro de uma profissão você é limitado (...). Não há pra onde crescer, a não ser que seja em estudo, né? Você busca se apropriar de conhecimento mesmo, né? Aí você consegue. Às vezes eu sinto vontade de estudar pra passar num concurso, mas eu me apeguei muito, né? Acho que quando você está ali naquilo que você gosta, é como se você estivesse presa. Eu penso em prestar outros concursos em crescer em outras áreas, sabe? Mas eu gosto tanto, que, às vezes, eu acho que não vale a pena...** (Entrevista semi-estruturada 1)*

*(...) **Eu andei uma época muito desestimulada, sabe?** Assim pensando: eu vou estudar, eu quero trabalhar meio período, eu quero passar no Tribunal, ganhar bem. (...). **Eu não vou te falar que eu não quero ter um crescimento na minha vida profissional nesse sentido porque eu quero, é claro que a gente almeja um bom salário porque a vida do jeito que ta hoje, né? Mas eu to feliz com o que eu faço, eu gosto do que eu faço, sabe? Eu me sinto realizada dentro disso que eu faço, eu acho que eu sou feliz com o que eu faço, isso não tem salário que pague, né?(...).** Eu acho que o professor sempre tem que está estudando, independente de curso ou não dentro da área dele. Eu acho que a gente não deve parar de estudar, a gente vê o tanto que o estudo estimula a gente, né?(...) (Entrevista semi-estruturada 2).*

Nesses momentos, Aline reconhecia também o papel da formação continuada para sua motivação profissional e a importância de conhecimentos e estratégias pedagógicas para a ampliação das possibilidades de criatividade no trabalho pedagógico. Corrobora assim com Mitjás Martínez (2003a) quando a autora fala da necessidade de informações atualizadas na área de atuação para a expressão criativa.

Aline disse, quando questionada a respeito da realização de cursos recentes, que:

*O mais recente que eu fiz foi, foi Contador de História, né? Que a gente fez. Foi até na faculdade, não foi aqui, foi um professor que a gente tinha lá de Português, que ele era um contador de história e ele montou um curso pra gente lá. Então foi o que a gente fez, que eu aprendi algumas técnicas (...) Eu tenho usado com os meninos e tem funcionado, sabe? (...) Um grupo de alunos interessado em saber mais procurou o professor e ele montou um pequeno grupo pra gente. Inclusive ainda trouxe ele umas três vezes aqui na escola, o ano passado (2005) (...) **isso aí tem me feito assim: crescer muito no meu trabalho.** (Entrevista semi-estruturada 2, informações acrescentadas da pesquisadora).*

Os estudos, então, foram considerados por Aline como uma forma de ampliar suas estratégias e recursos pedagógicos, permitindo diversificar seu trabalho pedagógico, com valor para o envolvimento dos alunos e sua aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, fica clara a relação intrínseca entre cognição e afeto, relação que se constitui como essencial na regulação do comportamento criativo, em cuja unidade se define a qualidade do ato criativo e suas regularidades, conforme Mitjans Martínez (2003a).

Isso porque a formação pedagógica que poderia ser considerada como uma operação cognitiva tornou-se um aspecto motivador para a criatividade de Aline no seu trabalho pedagógico, mobilizando-a em diferentes escolhas, práticas educativas e situações sociais. Nisso reside a inseparabilidade e a unidade da cognição e do afeto.

Unidade que perpassa não apenas os elementos estruturais da personalidade, como também os *elementos funcionais*, os quais estão em união indissolúvel (MITJANS MARTÍNEZ, 2003a). Estes últimos podem ser compreendidos por meio dos *indicadores funcionais*, os quais segundo Mitjans Martínez (2003a) são definidos como: a) a flexibilidade do sujeito para reorganizar e redefinir as diferentes alternativas e estratégias do comportamento; b) a individualização que realiza das informações oferecidas; c) e a projeção futura, a construção de metas que pretende alcançar em longo prazo. Esses aspectos foram tratados no decorrer destas análises no caso de Aline, mas podem ser retomados brevemente.

A respeito da flexibilidade para reorganização e redefinição das alternativas e estratégias de comportamento, foi visto que a professora aceitava sugestões e propostas educativas que discutidas no momento de coordenação coletiva, situação em que as professoras que atuavam com crianças de 5 anos faziam o planejamento

em grupo. Aceitava flexibilizando-as, também, em sua prática cotidiana, de forma a atender às solicitações advindas do contexto da sala de aula.

Ademais, mostrou-se flexível em relação aos processos comunicativos. No caso de Nilton, citado anteriormente, a professora mudou sua conduta de pedir palmas para os alunos e ela mesma fez elogios particulares à conquista da criança em desenhar corretamente o traçado da letra estudada.

Na perspectiva de favorecer o processo de aprendizagem, Aline individualiza as informações que surgiram e as propostas pedagógicas definidas pelo grupo de professoras no planejamento coletivo, de modo a adaptá-las a sua realidade e a seus alunos. Atendeu com isso à diversidade apresentada por eles, suas áreas de interesses e suas necessidades educativas.

Nas suas projeções futuras pôde ser destacada a satisfação profissional da professora com a docência, opção que representou para ela a realização de um “sonho”. A busca por condições salariais maiores é um elemento motivador e que por ora indicava o desejo de mudar de profissão. Desejo que não a mobilizava atualmente por se sentir bem e realizada como professora. Por isso, fazia planos de voltar a estudar e fazer uma pós-graduação. Para a professora, os estudos representavam uma oportunidade de enriquecer suas possibilidades profissionais na área de educação e sua criatividade no trabalho pedagógico.

O caso de Aline exemplificou, assim, que esses elementos estruturais e funcionais da personalidade organizam-se de maneira única e diferenciada em cada sujeito, como afirma Mitjans Martínez (2003a). Constituem, como diz a autora, configurações personológicas específicas, que se formam de maneira histórico e social, nas relações que ela construiu nos diferentes contextos de que participou. Essas configurações que atuam especificamente nos comportamentos criativos são denominadas como *configurações criativas*, nas quais nem todos os elementos personológicos integram, somente aqueles relacionados à ação criativa. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003a).

Essas organizações são singulares e dinâmicas em cada sujeito, organizam-se no processo de desenvolvimento da personalidade e da sua condição de sujeito. Um estudo mais profundo nesse aspecto poderia ter sido realizado, no entanto, fugiria da proposta desta pesquisa, que teve como foco a expressão da criatividade

do professor no desenvolvimento do currículo, na perspectiva da construção da qualidade da educação infantil.

Para finalizar essas discussões, cabe enfatizar como o caso de Aline demonstrou que na sua expressão criativa ela exerce o seu papel de *sujeito* no trabalho pedagógico. Compreendendo como sujeito psicológico aquele que atua, toma decisões, faz escolhas, formula representações da realidade e vivencia diversas emoções em seus processos interativos nos contextos onde atua. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004). Desta forma explicita, mais uma vez, a unidade entre cognição e afeto e a participação determinante do social no comportamento criativo, numa relação constitutiva e intrínseca ao mesmo tempo.

#### **4.2.1.3. A expressão da criatividade da professora Aline no trabalho pedagógico**

Nesta pesquisa, a expressão da criatividade do professor, compreendida como processo complexo da subjetividade humana, centrou-se no trabalho pedagógico e em certos aspectos da dinâmica educativa e do desenvolvimento do currículo em ação, os quais estão em estreita relação e integração no processo educativo.

Tais aspectos foram “separados” com a finalidade de viabilizar análises mais pontuais e específicas. Essa opção ocorreu em favor também de serem estudados com maior profundidade, já que a definição de trabalho pedagógico que foi adotada envolve opções teóricas, concepções e crenças que perpassam a prática educativa, a qual se constitui de maneira histórica, social e com a participação ativa dos sujeitos. (RESENDE, 2006).

Os aspectos observados foram: a) objetivos do processo educativo; b) conteúdos do ensino; c) estratégias e métodos de ensino; d) organização do processo docente e tarefas a serem realizadas em classe e extra-classe; e) natureza da bibliografia e material didático; f) sistemas de avaliação e auto-avaliação da aprendizagem; g) relação professor-aluno e clima comunicativo-emocional. Esses elementos do trabalho pedagógico foram destacados por Mitjás Martínez (2006, 2003a, 2002, 1995) a partir do *sistema didático integral* que formulou.

No estudo de caso da professora Aline, a análise de cada um desses aspectos sugeriu:

Para essa professora, os *objetivos de aprendizagem* concebidos e utilizados em seu trabalho pedagógico tinham como fundamento a proposta curricular da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEDF para a educação infantil e, por conseguinte, para a atuação com crianças de 5 anos de idade. Aquele documento foi formulado tendo em vista o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI, do Ministério da Educação - MEC.

De maneira geral, Aline atuava criativamente a partir desses objetivos. Demonstrava, entretanto, certa preocupação com aqueles relacionados à formação humana e à alfabetização, os quais se tornavam para ela orientadores da seleção dos conteúdos e procedimentos pedagógicos.

Para trabalhar assuntos relativos à formação humana, ela elaborou, junto com os demais professores, projetos pedagógicos específicos, que estiveram presentes nas suas práticas educativas, perpassando diferentes momentos da dinâmica da sala de aula.

No ano letivo de 2006 foram elaborados dois, aos quais já foram feitas referências anteriores, denominados como: “Mala da Magia”<sup>19</sup> e “Tudo Bem Ser Diferente”<sup>20</sup>. Os objetivos de aprendizagem que remetem à formação humana são evidenciados em suas falas. A respeito do primeiro projeto ela disse:

*(...) Até que tava fazendo uma avaliação do projeto agora na reunião e o pai falou assim “olha, eu senti esse projeto como uma parada obrigatória mesmo pra eu dá atenção pro meu filho, pra eu brincar.” Ai eu falei “Eu não sei se vocês repararam no objetivo, mas no objetivo, lá tá assim... é essa parada obrigatória mesmo.” Porque PE, a gente conversou em reunião com os pais, a gente viu que os pais não param pra contar história pra seus filhos, não param pra brincar com seus filhos, pra*

<sup>19</sup> Para esse projeto, Aline providenciou uma mala de madeira, dentro da qual havia: filmes em DVD e fita VHS sobre histórias relacionadas ao tema família; jogo da memória; quebra-cabeça; corda; elástico para pular; um brinquedo denominado como Construtor; uma história também sobre família; uma caixinha na qual a criança deveria colocar um objeto e uma pasta que continha explicações acerca do projeto (origem, objetivos, termo de compromisso /cuidado) e espaço para o registro de cada aluno. Na sexta-feira, de acordo com a ordem alfabética, uma criança levava a mala para ficar durante o fim-de-semana.

<sup>20</sup> Nesse projeto, também havia uma pasta com um termo de compromisso (de cuidado); explicações acerca do projeto e um espaço para o registro individual de cada aluno. Havia dois bonecos de pano, uma menina de cor negra e um menino de cor marrom. No final de semana, as crianças levavam para casa, sendo que as meninas levavam a boneca e os meninos o boneco. De acordo com a professora, no 2º semestre do ano letivo, fazia a troca.

***assistir um filme com seus filhos, e a gente nessa preocupação da família (...).*** (Entrevista semi-estruturada 2)

Nos dias observados, foi possível constatar que estava presente, na rotina diária da segunda-feira, um momento para que a criança que tinha levado a “Mala da Magia” pudesse relatar como foi passar o fim-de-semana com ela.

Logo após a realização da lista de atividades no quadro negro, Aline pedia que falasse da experiência e auxiliava sua fala caso fosse preciso. O registro do dia 05/06/2006 exemplifica a presença desse projeto na rotina da turma.

Após organizar a agenda diária das tarefas a serem realizadas, a professora retornou à rodinha e perguntou para o aluno que levava a mala se tinha gostado.

*Aline: Você gostou de ter levado a mala para casa? Como foi passar o fim-de-semana com ela?*

*Criança: Gostei sim!*

Aline pegou a pasta que acompanha a mala e fez a leitura do depoimento da mãe acerca da chegada do projeto em sua casa. Mostrou para todos os alunos as fotos que a família tirou, mostrando-se entusiasmada com o registro que família fizera. As crianças olharam atentamente as fotos que o colega trouxe.

A professora tinha por prática conduzir uma discussão breve a respeito das brincadeiras sugeridas na “Mala da Magia”. Perguntava, por exemplo: quais tinham feito, as que mais gostou, quem participou das brincadeiras e jogos, quais familiares integraram esses momentos.

Na análise documental do projeto, estavam explicitados os objetivos que remetiam à ampliação do processo educativo para além do acesso aos conhecimentos historicamente construídos. Neste projeto encontra-se quatro que de forma mais específica evidenciam tal ampliação e preocupação com a formação humana dos alunos:

- *Desenvolver o gosto pela leitura;*
- ***Integrar família-escola;***

- **Integrar família-família;**
- *Desenvolver o gosto pela escrita;*
- *Produzir texto em conjunto (família);*
- **Resgatar o brincar das crianças e da família;**
- **Conhecer brincadeiras e músicas antigas.** (p.02)

Um momento na rotina diária também era reservado para os comentários em relação ao projeto “Tudo Bem Ser Diferente”, ao depoimento e relato dos alunos que tinham levado para casa os bonecos de pano. Isso acontecia preferencialmente nas segunda-feira. Em entrevista, Aline reafirmou a atenção oferecida aos objetivos de aprendizagem relacionados à formação humana:

*(...) Então a gente viu a necessidade de trabalhar o preconceito com os meninos, porque a gente já teve caso de criança que não queria sentar com outra porque “era feia, porque era preta, porque, aí, tinha um cabelo ruim,” Então a gente viu que tinha que parar pra trabalhar o preconceito, trabalhar as diferenças. O ano que vem a gente tem um lei aí que fala sobre a inclusão, né? (Entrevista semi-estruturada 2).*

Em sala de aula, na fala dos alunos a respeito da experiência, a professora intervinha com questionamentos, procurando que contassem o que fizeram com os bonecos de pano que acompanhava o projeto.

Para as meninas era encaminhada uma boneca de pano de cor preta, que integrava a dinâmica das crianças depois de ser contada a história: “Menina Bonita do Laço de Fita”, da autora Ana Maria Machado. Para os meninos, um boneco de cor marrom, que surgiu da história do Ziraldo chamada de “O Menino Marrom”. Ambos passaram a fazer parte da turma de alunos, sendo cuidados por eles. Estavam “presentes” nas mesas coletivas, no horário do lanche, parques e outros.

No dia 06/06/2006 ainda na rodinha, Aline perguntou primeiro se a criança que tinha levado o boneco fez o desenho de registro solicitado na pasta do projeto. Ela respondeu que sim. A professora olhou a produção que fizera, disse muitos elogios e o mostrou para todos da turma. Indagou: “*sua mãe falou as letrinhas e você escreveu?*”. O desenho da criança foi na verdade um bilhete no qual escreveu sua satisfação em levar o boneco de pano para passar o fim-de-semana em sua residência.

Nesse trecho há referências à alegria da criança em ter levado o boneco, motivando-a inclusive para a escrita do bilhete, avançando no seu processo de alfabetização para além do proposto.

Na análise documental do projeto, “Tudo Bem Ser Diferente” estava, ainda, que seus objetivos eram de:

*- Oportunizar momentos de reflexão, construção de conceitos, harmonia, amizade e descontração dentro da família.*

*- Levar os envolvidos a entender-se como ser humano, no aceitar os outros como semelhantes e parceiros de vida, na construção da justiça, da solidariedade e de cidadania. (p.01).*

A alegria, a satisfação dos alunos em participar desses dois projeto, é reafirmada em outras observações, momentos em que ficou demonstrado o quanto despertavam o interesse das crianças, possibilitando diálogos e reflexões relevantes acerca das brincadeiras, da família e das diferenças individuais, instigando-os também para a escrita.

As crianças ficavam na expectativa em relação ao dia em que poderiam levar para casa uma das malas. Nos relatos, ficavam atentas, ouviam os comentários e faziam perguntas para os colegas a respeito da experiência.

Nessas situações, foi possível verificar que tais objetivos de aprendizagem voltados para o resgate das brincadeiras em família e reflexões com vistas a superar o preconceito foram trabalhados a contento. De modo que essas novidades inseridas na dinâmica educativa tiveram impactos na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Os registros das famílias encontrados na pasta que acompanhava cada projeto, os desenhos das crianças e o interesse que possuíam em relação aos projetos indicam que, os objetivos traçados foram alcançados.

Assim, a professora Aline inseria em suas práticas pedagógicas objetivos de aprendizagem relacionados à função pedagógica da educação infantil definida no currículo moldado pelos professores da instituição educativa. Nele havia a seguinte afirmação: *“a proposta da educação infantil que é favorecer o desenvolvimento integral da criança respeitando seus interesses e suas necessidades”.* (p.02).

Essa função estava de acordo com a finalidade educativa explicitada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB para esta modalidade da educação básica: a promoção do desenvolvimento integral das crianças. Estava, portanto, para além do caráter assistencial ou preparatório que prevaleceu na educação infantil por muito tempo.

Procurando cumprir essa função pedagógica, o desenvolvimento integral, a professora incluía os temas de interesse expressos pelos alunos, de maneira que estes participavam, indiretamente, na seleção e organização dos objetivos de aprendizagem.

Para alunos com dificuldades específicas ela também formulava objetivos individuais, como no caso de Nilton apresentado antes. Outro caso observado foi de Rafael. Ao ser questionada em relação a este aluno, Aline comentou:

*Rafael também teve assim um crescimento tremendo, quando **ele fazia tudo de cabeça pra baixo**, os desenhos dele eram de cabeça pra baixo, (...) **A gente via que também era carência, era falta de atenção, o dia que eu passei a dá mais atenção pro Rafael, a prepa... Porque eu comecei a observar ele mais por causa do problema, comecei a dar mais atenção pra ele. Cada progresso dele, eu fazia a turma inteira “uma salva de palma pro Rafael!”**, aí fazia um elogio. O menino criou um estímulo tão grande(...) **Pra você ver o que que uma atenção diferenciada de um professor faz na vida de um aluno, às vezes a gente ta preocupada, esse menino ta com problema, encaminha a psicólogo e tudo, e a gente vê que um pouquinho mais de atenção, um elogio faz milagres, né?** (Entrevista semi-estruturada 2).*

Nesse trecho, além da atenção individualizada oferecida ao aluno, destaca-se mais uma vez o papel do processo comunicativo para ampliar as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, como também, da necessidade de observação por parte da professora e diálogo entre família-escola para a formulação de objetivos de aprendizagem que atendam à demanda educativa dos alunos.

Na seleção e formulação dos objetivos de aprendizagem, Aline considerava, então, o contexto familiar, dialogava com os responsáveis para tentarem juntos superar certas dificuldades. Conhecer a história de vida, se havia cursado ou não as etapas antecedentes, como no caso de Nilton, permitia que ela elaborasse objetivos individuais, e com isso, enriquecesse as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

O contexto social e cultural das crianças intervinha nos objetivos específicos, na orientação dos conteúdos de ensino e procedimentos pedagógicos que ocorria a partir deles, como será abordado em seguida.

De fato, na *seleção e organização dos conteúdos*, a professora Aline considerava a relação deles com o cotidiano dos alunos. Dentro daqueles conteúdos determinados no currículo prescrito pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, ela e as demais professoras que atuavam com crianças de 5 anos procuravam relacioná-los ao contexto social e cultural de que participavam, assim como às festas comemorativas que integravam o calendário escolar. Para tanto, buscava ser criativa e inserir práticas pedagógicas que pudessem promover situações favoráveis à aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Ao comentar a respeito de um terceiro projeto que realizava com as crianças, denominado como “Bichionário”, Aline revelou sua atenção à relação do processo alfabetização associado a certo tema de interesse dos alunos: os animais, presente no cotidiano, nas brincadeiras e conversas entre eles.

*(...) Então a gente montou esse projeto do Bichionário que é de acordo com o interesse deles. Eles têm muito interesse, muita curiosidade por animais. Então a gente montou cada letra, que a gente trabalha do alfabeto, é um animal que a gente trabalha, aí a gente trabalha as curiosidades desse animal: o habitat, como vive, o que gosta, o que come. A gente trabalha uma música, uma poesia, um texto sobre aquele animal, trabalha a palavra, né? O nome do bicho, por exemplo, abelha, cê trabalha a palavra-chave abelha, ali você trabalha a inicial, trabalha a quantidade de letra, trabalha tudo, então é um trabalho assim bem completo, né? Trabalha a silabação, separa, quantas vezes eu abro a boquinha, quantas vezes eu bato palmas pra falar a palavra abelha, dali você já vai fazendo todo um trabalho, né? (Entrevista semi-estruturada 2).*

Procurava com isso criar situações educativas que promovessem a aprendizagem das letras do alfabeto, como também a construção de conhecimentos acerca dos animais selecionados para o trabalho com cada letra. A observação dessa relação favorável à aprendizagem e desenvolvimento dos alunos pode ser considerada como uma ação criativa em que Aline, por meio de novidades introduzidas nas atividades educativas e em seu trabalho pedagógico, possibilitava aos alunos novos avanços tanto no processo de alfabetização, como de conhecimentos de mundo. Isto é, as novidades sugeridas no trabalho pedagógico

indicaram que tiveram valor para o processo de aprendizagem das crianças, pelo menos, para algumas delas.

No dia 29/05/2006, ocorreram indícios que confirmam o que foi dito acima. Nessa tarde, depois de fazerem a rodinha inicial, a professora chamou os alunos para se dirigirem à sala de leitura, que possuía a estrutura de uma sala de vídeo, com aparelho de TV, de DVD, de vídeo cassete e “Home Theater”. Explicou que neste dia não haveria escolha do filme, pois ela já havia selecionado um para assistirem. A prática era que as crianças levassem filmes e houvesse uma votação para a escolha daquele que assistiriam.

Em seguida a essa explicação, falou o nome do filme: “Deu Zebra” e pediu que prestassem atenção porque iam fazer uma atividade a partir da história. Durante a exibição, Aline fez alguns comentários, instigando a atenção no enredo, personagens e nos acontecimentos. Em certos momentos, as crianças se dispersavam, mas ao serem solicitadas, voltavam a assistir ao filme.

Quando este terminou, os alunos foram conduzidos ao banheiro para fazer a higiene e em seguida fizeram o lanche. Depois que lancharam, escovaram os dentes e seguiram para o parque, onde ficaram por 40 min. Em sala, após um momento de relaxamento, a professora pediu que fossem para a rodinha e sentou-se à frente das crianças. Nesse momento, ela retomou a história do filme desde o início. Tratou sobre o respeito às diferenças, que não era “legal” fazer piadas com os colegas, e que algumas pessoas tinham a pele escura.

Questionou, por fim, qual era a letra do alfabeto que iniciava o nome do animal Zebra. Apontou nas letras presentes em um alfabeto decorativo, que ficava acima do quadro negro, uma por uma, até que os alunos identificaram o Z. Aline escreveu no quadro-negro o nome do animal, explorou a letra inicial, pedindo que observassem o som e os movimentos labiais, fez a separação silábica da palavra com os sons e com as palmas das mãos, que indicavam as sílabas. Solicitou que se sentassem nas mesas coletivas e entregou o caderno referente ao projeto “Bichionário” para que fizessem um desenho acerca do filme, o que mais gostaram. Os ajudantes entregaram os lápis de cor e canetas hidrográficas.

Nesse dia, Aline selecionou um filme para o qual elaborou objetivos de aprendizagem, a partir dos quais pôde trabalhar os conteúdos programados para

aquela semana de aula, a letra Z e assuntos referentes ao animal Zebra. Modificou a rotina em relação aos vídeos tendo em vista certas intencionalidades educativas, isto é, inseriu novidades na forma de lidar com este recurso e com isso viabilizou situações favoráveis à aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Introduziu novidades também na maneira de trabalhar a letra do alfabeto selecionada. Procurou um filme que, em geral, desperta o interesse das crianças, para iniciar o trabalho a respeito daquela letra. Foi, portanto, relevante. Mostrou-se uma estratégia diferenciada que, como outras associadas ao projeto, possibilitaram, segundo o próprio relato da professora, outros níveis de aprendizagem não planejados, como leitura e escrita de algumas palavras e maior expressão da motivação de certas crianças com seu processo de alfabetização. A professora em entrevista revelou a respeito desse projeto:

*(...) E assim a gente tem conseguido também... **Eu to com menino lendo, e eu trabalhei o quê? As vogais e quatro consoantes, só. E eu to com meninos lendo, na minha sala, pra você vê, que eu nem, nem avancei nesse processo e eu to com meninos lendo, pra você vê como eles se interessam, sabe? Como é que eles vão atrás, então esse projeto (Bichionário) tem auxiliado muito a gente nessa parte da leitura e escrita. (...) Eles têm muito interesse pelo projeto.** (Entrevista semi-estruturada 2, informação acrescentada pela pesquisadora).*

Nos dias observados, ocorreu ainda a introdução da letra J que foi abordada a partir do animal Jacaré e da festa junina que aconteceu na instituição educativa. Foi possível constatar o esforço da professora para relacionar essa letra à festa que estava prevista no calendário escolar, sem deixar de tratar ao longo da semana daquele animal que despertava interesse nas crianças e que foi selecionado no projeto “Bichionário”.

No dia 06/06/2006, foi possível observar a criatividade da professora em articular o estudo da letra J às festas juninas, de forma a oportunizar situações favoráveis à aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Para tanto buscou relacionar a letra com outros conteúdos trabalhados, como: recitação e quantidade numérica e outros substantivos (jogos e nomes de crianças presentes na turma).

Nesse dia, depois que todos os alunos retornaram do banheiro, pediu que sentassem na rodinha, no centro da sala de aula. Questionou:

*Aline: Qual festa teremos no sábado aqui na nossa escola?*

*Crianças: Festa junina!*

A professora escreveu “junina” no quadro negro e indagou: *Por que tem esse nome? Porque estamos em junho?* Apontando para a letra J perguntou outra vez: *Qual é o som dessa letra?*

Os alunos fizeram o som em coro. Em seguida, a professora perguntou apontando para a palavra escrita no quadro negro: *“Quantas letras tem?”* Junto com as crianças Aline fez a contagem das letras, escrevendo debaixo de cada uma delas o numeral correspondente. Ao lado, registraram a quantidade final. Em seguida, realizou a leitura novamente da palavra, dando ênfase à separação silábica, circulava as sílabas. Após esse momento, perguntou:

*Aline: Que palavras têm o J também? Tem dois nomes aqui na sala.*

*Crianças: Jacaré, jóia, Joice.*

*Aline: Tem uma coisa que os meninos gostam de fazer!*

*Crianças: Jogo! Jogo de Futebol!*

Após explorar o som da letra J, a quantidade de letras e sílabas presentes na palavra junina e de relacioná-la a nomes de crianças da sala e atividades que gostavam de realizar, a professora pediu: *“Na cabeça, só pensando. Quem estava aqui na festa junina do ano passado? O que vocês lembram?”*

Explicou que a partir de suas lembranças iriam desenhar no caderno o que é uma festa junina. Entregou para cada uma delas o seu caderno de desenho, para os ajudantes do dia solicitou que entregassem para os colegas as canetas hidrográficas e lápis de cor.

O assunto das festas juninas foi abordado apenas em dois dias da semana que antecedia a realização dessa data comemorativa. Nos demais, a letra J foi trabalhada a partir do animal jacaré. Isso demonstrou que apesar das festas e datas festivas estarem presentes em seu trabalho pedagógico, Aline não deixava de

ênfatizar os projetos educativos que estavam em andamento, priorizando-os em sua prática.

No decorrer do trabalho com o J, também foi tratado o assunto relativo à copa do mundo, que aconteceu no mês de junho de 2006, sendo destacada a palavra jogo de futebol. A forma como tratou o tema da festa e sua relação com os demais assuntos estudados (jacaré, jogo de futebol), pode ser analisado como um indicador da criatividade da professora em seu trabalho pedagógico.

Nessas relações que traçou entre os conteúdos, a professora evidenciou o que considerava o contexto social e cultural que, naqueles dias, estavam vinculados aos jogos da copa e à comemoração das festas juninas. Os conteúdos, assim, foram abordados por Aline a partir do cotidiano e dos assuntos presentes na realidade das crianças.

Para tanto, a professora Aline, junto com as demais que atuavam com crianças de 5 anos de idade, procuravam ser criativas em suas *estratégias e métodos de ensino*. Faziam isso por meio de metodologias ativas, da proposição de questionamentos, problemas e fundamentação de posições próprias por parte das crianças.

No dia a dia foi observado que a professora buscava estabelecer canais dialógicos com os alunos, suscitando suas posições, pensamentos e emoções. Utilizava a organização do espaço da sala de aula, os elementos decorativos confeccionados e expostos nas paredes, recursos e materiais diversificados, assim como diferentes atividades para a escolha por parte dos alunos, e algumas que envolviam a exploração de movimentos corporais.

Até mesmo o momento da entrada, a recepção às crianças no pátio interno e coberto da instituição era diversificado. Havia uma seqüência organizada logo no início do ano em que cada professora ficava responsável por conduzir a acolhida aos alunos.

Em geral, cantavam músicas infantis com o auxílio de discos, acompanhadas de gestos e movimentos. Algumas professoras optavam por fazer brincadeiras ou contar histórias. Desse modo, logo que chegavam à instituição, as crianças se dirigiam para os locais onde sua turma fazia uma fila. Lá, eram

recepcionadas pelas professoras e, depois, por uma delas que naquele dia conduzia uma atividade.

Em sala de aula, a rotina diária iniciava-se com atividades em que Aline solicitava a participação dos alunos. Ao entrar, eles escolhiam um lugar para sentar. Depois de organizados nas mesas coletivas, a professora dirigia-se para um quadro exposto no fundo da sala que continha um calendário. Ali, realizava diariamente a marcação do dia da semana, do mês, do numeral correspondente ao dia. Contava com as respostas dos alunos as perguntas que fazia.

No dia 08/06/2006, a professora disse:

*Aline: Que dia é hoje?*

*Crianças: Quarta-feira! Quinta-feira!*

*Aline: Quinta-feira! Vamos cantar a música de quinta-feira?*

Depois que cantaram, ao observar o mês, falou:

*Aline: Esse é o mês com a letra do João Victor. Que mês estamos?*

*Crianças: Junho!*

*Aline: Que dia é do mês? De quem ele é vizinho?*

*Crianças: vizinho do 7! Vizinho do 9!*

Os alunos respondiam às suas indagações com atenção, demonstrando que essa atividade estava presente no cotidiano da turma. Mesmo aqueles que ainda não tinham finalizado sua organização nas mesas, observavam a professora e suas perguntas. A rotina, assim, possibilitava o envolvimento, o desenvolvimento da atenção e autonomia dos alunos diante das atividades cotidianas. Tais aspectos eram viabilizados ainda na tarefa seguinte, chamada de “Quantos Somos”.

À solicitação da professora, depois de realizar o calendário, as crianças se movimentavam para a rodinha no centro da sala de aula e faziam essa atividade. Aline pedia a participação ativa dos alunos. Para isso, seguia a ordem alfabética

para a escolha dos ajudantes do dia, os quais faziam a distribuição de pequenos bonecos de emborrachado, segundo os gêneros masculino e feminino. Para os primeiros, o aluno ajudante do dia entregava um boneco de cor azul e a aluna entregava um de cor rosa para as meninas. Em seguida, os recolhia recitando em voz alta a quantidade correspondente. A professora auxiliava a contagem oral e fazia os registros do numeral e sua quantidade final em um quadro apropriado.

Essas duas atividades diárias: Calendário e “Quantos Somos” permitiam a participação ativa das crianças, por meio dos questionamentos realizados pela professora, assim como solicitavam uma série de conhecimentos, como: a recitação numérica, a contagem oral, a identificação e reconhecimento dos nomes dos colegas e das letras iniciais que os compunham. A maneira como conduzia esses momentos pode indicar a criatividade de Aline, na articulação desses conteúdos às tarefas que aconteciam no dia-a-dia das crianças ela oportunizava situações favoráveis à aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Tais processos eram instigados também nos diálogos que a professora construía nas relações sociais com os alunos. No dia 06/06/2006 houve uma situação que mostrou sua atenção aos pensamentos das crianças. Neste dia, após guardar a pasta acerca do projeto “Tudo Bem Ser Diferente”, Aline pediu para as crianças (que ainda estavam na rodinha) falarem três palavras com a letra Z, que estudavam naquela semana.

*Aline: Quem lembra de palavras com a letra Z?*

*Criança 1: Zebra! A Zebra do filme!*

*Criança 2: Zangado!*

*Aline: Muito bem! Zebra e zangado começam com Z!*

Ela escreveu no quadro-negro as palavras que os alunos falaram. Ao registrar a primeira, zebra, fez referências ao filme a que assistiram, às outras personagens, aos fatos da história. Em seguida, escreveu: zangado.

*Aline: O que significa: zangado?*

*Criança 1: É ficar bravo!*

*Criança 2: Quando tá com raiva!*

*Aline: Isso mesmo, zangado é quando a gente fica brava com alguém! Porque ela fez alguma coisa que a gente não gostou. Isso não é legal, a gente precisa pedir desculpas para o colega. E a terceira palavra com z?*

*Criança 3: Zangão!*

*Aline: Não era essa a segunda palavra que queriam ter dito? Tem outra palavra! Tem um número que começa com a letra Z.*

*Crianças: Zero!*

*Aline: Zero! Isso!*

Para a atividade escrita, a professora pediu que se sentassem nas mesas. Chamou cada um para pegar seus cadernos de atividades de sala, os ajudantes do dia entregaram lápis de escrever e borracha para os grupos. Explicou que deveriam copiar as palavras do quadro.

No trecho relatado, a professora preocupou-se com o significado da palavra “zangado”, provavelmente, por acreditar que as crianças poderiam não compreendê-la. Para identificar o que estavam pensando, perguntou e permitiu que falassem sobre suas idéias a respeito, para depois, sintetizar o conceito. Com isso, tratou não apenas da letra inicial, do processo de alfabetização, como também, do significado daquela palavra.

Foi, portanto, criativa, pois conforme afirma Tacca (2006):

Somente quando a estratégia pedagógica enfoca o pensamento do aluno que se sustenta em suas emoções, ela pode criar zonas de possibilidades de novas aprendizagens. Estratégia pedagógica seria, assim, o processo pelo qual os alunos e professores entram em sintonia de pensamento, tendo em vista compreender as relações entre as coisas. (...) Uma aprendizagem que só se realiza quando se compreende que um conceito implica relacionar outros conceitos e que existem princípios que podem ser generalizados. (p. 49).

Nesse sentido, no dia 12/06/2006, a professora Aline, buscando auxiliar o processo de aprendizagem e desenvolvimento, além de diálogos e questionamentos, inseriu outras estratégias e materiais, como a utilização dos

movimentos corporais, a escrita do numeral estudado e a montagem do mesmo com canudos.

Em certo momento, enquanto as crianças permaneciam sentadas nas mesas coletivas, ela pegou uma fita adesiva e perguntou se lembravam do último número que tinham estudado. As crianças responderam que sim, que tinham estudado o número três.

A professora fez o desenho do numeral quatro no chão, enquanto os alunos tentavam descobrir o que ela estava fazendo. Ao terminar, falaram o número que tinha sido desenhado.

Em seguida, Aline pediu que fizessem grupos de quatro crianças. Estas ficaram sentadas. A professora mais uma vez, solicitou para levantarem. Em pé, todas elas se deram as mãos. Ela agrupou algumas crianças, de quatro em quatro, explicando que era daquele modo que gostaria.

Mostrou certo nervosismo, irritação com os alunos, pois demonstraram não entender o que ela desejava, que se reunissem em grupos de quatro. Quando alguns se agruparam dessa forma, fez a contagem com o auxílio de todos eles, que a acompanhavam na contagem oral. Arrumou os grupos que estavam com crianças a menos ou a mais.

Depois, com todas na rodinha mais uma vez, Aline fez o percurso do numeral passando por cima daquele desenhado no centro da sala de aula, e o escreveu no quadro-negro. Em ambos os casos, falou em voz alta os movimentos corretos para a escrita do número. As crianças, uma a uma, seguiam o percurso e escreviam o numeral no quadro. A professora observava os seus movimentos. Quem fizesse essas duas etapas, ia até ela para pegar quatro canudos.

Na rodinha, essas crianças tentavam montar o número novamente, outras faziam figuras. Em certo momento, Aline sugeriu que tentassem fazer o número quatro com os canudos. Quando todas terminaram o percurso e a escrita do quadro, solicitou que seguissem esse último comando. Alguns alunos pediram ajuda para os colegas, Aline falava para não ajudarem e tentarem fazer sozinhos. Ainda assim, dois colegas ajudaram um amigo. Após verificar se tinham feito corretamente, fez comentários como: *“Esse seu quatro está dormindo, né?”*.

Depois desse momento, a professora entregou para os alunos uma folha mimeografada com o quatro. Perguntou se gostariam de fazer a pintura com os dedos ou com o pincel. Responderam que com este último. Os ajudantes entregaram um pote de tinta guache para cada criança, e, ao comando da professora, a turma iniciou a pintura do numeral.

Ao realizarem essa atividade, os alunos mostraram que compreenderam os movimentos para escrever o numeral estudado. Para isso, podem ter colaborado os diferentes recursos que Aline usou para o trabalho com o 4 (quatro), utilizando o corpo para seguir o percurso e depois o dedo indicador para escrever o numeral com tinta, mais os canudos para montá-lo.

A forma como a professora mediu as atividades, as orientações que realizou podem ter tido valor para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Estes tiveram a possibilidade de construir o conhecimento por meio de diversificadas tarefas, consideradas como “novas” na rotina estabelecida daquela turma.

Em outra situação, que ocorreu no dia 30/05/2006, não é possível afirmar se Aline foi criativa, porque os recursos e materiais diversificados que trouxe para a discussão não indicaram facilitar a aprendizagem da grande maioria das crianças, ficando implícito nos diálogos que estabeleceram. Ou seja, as novidades não demonstraram ter muito valor para o processo de aprendizagem dos alunos.

Nesse dia, de volta à rodinha, após as atividades diárias do calendário e “Quantos Somos”, a professora retomou o filme a que tinham assistido no dia anterior: “Deu Zebra”. Perguntou primeiro qual era o nome da história. Os alunos responderam e ela escreveu o nome no quadro.

*Aline: Vamos ler comigo essa palavra: zebra (Fez a leitura pausada).*

*Crianças: Zebra.*

*Aline: Qual é essa letra? (Apontando para a letra z).*

*Crianças: Z.*

*Aline: Como é o som dessa letra?*

*Crianças: Zzzzzzzz.*

*Aline: Onde a zebra mora?*

*Criança 1: Na fazenda!*

*Criança 2: Na floresta.*

*Aline: A zebra do filme morava em uma fazenda, tem zebra no zoológico daqui também. Como ela é? O que ela come?*

*Criança 3: Ela é preta.*

*Criança 4: Tem branco.*

*Criança 5: Come capim.*

Aline pegou uma folha com informações acerca da zebra e disse que ia ler para as crianças. Comentou que tempos atrás a zebra era chamada de cavalo-tigre por ser parecida com um cavalo e com um tigre, somente mais adiante foi chamada de zebra. Perguntou se parecia mesmo com o tigre. Elas responderam com elementos do filme. A professora questionou, então, se já tinham visto o tigre no zoológico e indagou como era esse animal. Alguns alunos falaram: marrom, alaranjado, preto.

Aline pegou um recorte de uma zebra (somente preta, sem as listras brancas) e perguntou o que era. As crianças responderam que era uma zebra. Indagou como nascia, se era do ovo. Depois, “*como nascemos?*”. Responderam que da barriga. Ela explicou que a zebra também nascia da barriga.

Nesse momento, ao perceber que alguns poderiam não ter lembranças do corpo da zebra, Aline tentou fazer outras referências a uma figura semelhante àquele animal, mas sem as listras, apenas de cor preta. Permanecendo as dúvidas, perguntou sobre o tigre, como era sua estrutura física e aparência.

Apesar de ter inserido dois recursos ao diálogo: a figura e a memória de outro animal, o tigre, as respostas das crianças acerca da zebra demonstraram que a professora não conseguiu mediar o processo de aprendizagem. Ao contrário, as colocações dos alunos se mostraram confusas. Dessa forma, não é possível afirmar que a professora foi criativa, porque as inovações e recursos que trouxe para a discussão não permitiram evidências acerca da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

O uso de novidades referentes às estratégias e métodos diversificados, assim como de recursos, pode não se configurar como atos criativos no trabalho

pedagógico. Para isso, é preciso que viabilizem novas construções por parte das crianças, avanços em seus processos de aprendizagem, isto é, torna-se necessário que tenham valor no processo educativo.

Isso demonstra o que afirma Mitjans Martínez (2006) a respeito do caráter relativo do *valor* das *novidades* introduzidas nas práticas educativas para a aprendizagem dos alunos. É fundamental que tais novidades sejam contextuais, que considerem a realidade e áreas de interesse dos alunos, as formas que estes possuem de aprender. Para a autora:

A complexidade da constituição e do funcionamento da subjetividade não permite encontrar receitas que “funcionem” para todos os alunos, embora essa seja uma tendência que, mesmo que não explicitamente, aparece com freqüência nas expectativas que muitos professores depositam em programas, métodos e estratégias para o desenvolvimento da criatividade em sala de aula. A referida complexidade implica uma percepção aguçada por parte do professor para poder perceber como se está produzindo a criatividade em sala de aula e quais podem ser as estratégias globais e individualizadas que podem incentivá-la. (MITJANS MARTÍNEZ, 2004, p. 97).

Ademais, é possível indicar ainda naqueles trechos observados que a criatividade no trabalho pedagógico não se refere apenas a mudanças de métodos de ensino, como diz Mitjans Martínez (2006). Envolve diferentes aspectos, de maneira que “sabe-se que o trabalho pedagógico não se reduz aos métodos de ensino e, mesmo que tenha menor visibilidade, a novidade pode e deve expressar-se em todos os elementos deste.” (MITJANS MARTÍNEZ, 2006, p.71).

Nesse sentido, é preciso considerar também *a organização dos processos docente e a natureza das tarefas a serem realizadas em classe ou extra-classe*. A professora Aline, nesse aspecto, evidenciou envolvimento com as demais colegas que atuavam com crianças de 5 anos, conforme dito anteriormente. Na elaboração dos planejamentos semanais, essas professoras se encontravam na coordenação coletiva e juntas construíam as atividades que realizariam ao longo a semana.

Na observação da coordenação coletiva, momento em que faziam esse planejamento, Aline foi ativa e criativa, sugeriu atividades pedagógicas, refletiu acerca das propostas das outras professoras e das experiências que elas relatavam, contava como seus alunos reagiram às produções sugeridas.

Tal posicionamento pode ser motivado pelo compromisso que percebia nas suas colegas. Em entrevista Aline revelou, ao comentar a respeito do projeto “Tudo Bem Ser Diferente”:

*(...) Projeto dos bonecos foi um que apareceu assim. Já tinha um ano desses aí, e a gente jogou esse ano como forma de valorizar a infância da criança, ter contato com outros, com bonecos e dali fazer ele de criança, o faz-de-conta da criança, é... o trabalhar, o compartilhar, o cooperar, o lidar com O conflito, aquilo ali tudo, a gente pensou pra ta valorizando a infância da criança. **Então você vê que a coisa acontece aqui, porque os professores são comprometidos. E isso mim... Encantou porque em outras escolas, EM nenhuma eu encontrei isso.** (Entrevista semi-estruturada 1).*

Ao ser questionada acerca da sua satisfação com o trabalho pedagógico desenvolvido, ela indicou sua postura reflexiva e o quanto essas trocas com suas colegas enriquecem sua prática educativa.

*(...) As vezes uma atividade que você levou pra sala, a gente senta na coordenação, a gente diz: “Na minha turma foi assim”, “isso foi assim”. **E a gente vai crescendo, às vezes a professora na hora, teve uma idéia de como trabalhar aquilo ali, ela trabalhou, e aí ela passa pra você, naquilo ali você cresce, então assim... Eu acho que a gente não, nunca tem que ta satisfeita, a gente tem que tá buscando melhorar, né? Sempre.** (Entrevista semi-estruturada 1).*

A partir das discussões promovidas nesses encontros e sua prática docente, foi constatado que Aline buscava proporcionar a seus alunos um maior número de atividades de caráter produtivo, em que podiam criar e manipular recursos e materiais diversificados para realizá-las. Durante as observações, que ocorreram por um mês, foram poucas as atividades mimeografadas utilizadas por ela em sua atuação docente, apenas três. O desenho livre a respeito de um tema foi uma atividade bastante usada, seja para registrar filmes, histórias ou passeios.

Essa prática de atividades com caráter produtivo proporcionava às crianças da educação infantil o desenvolvimento da autonomia no processo de criação e de aprendizagem, da segurança necessária para que pudessem expressar sua individualidade acerca de suas idéias e pensamentos. Aspectos que enriqueciam o processo educativo, de modo que o desenvolvimento integral almejado na LDB para

essa etapa da educação básica e pela instituição educativa se construía por meio do trabalho pedagógico.

No contexto da educação infantil, torna-se primordial que as crianças tenham a possibilidade de escolha de atividades e materiais que utilizarão, como também que entendam as solicitações e as explicações dos professores acerca das atividades que realizarão, afinal, ainda estão em processo de alfabetização e não dominam a leitura dos comandos das tarefas. A comunicação oral, portanto, possui um papel significativo.

A respeito, há no dia 01/06/2006 indício da conduta de Aline. Nesse dia, o boneco de pano do projeto “Tudo Bem Ser Diferente” chegou à turma, a professora fez a votação do nome que teria e solicitou como forma de registro, que fizessem um desenho acerca da história utilizada: “O Menino Marrom”, do escritor: Ziraldo.

Após a entrada do boneco na sala de aula, Aline pediu para as crianças que sugerissem três nomes para a votação. Explicou que no dia anterior tinham demorado muito para definir o nome da boneca de pano<sup>21</sup>, devido às muitas opções que ofereceram. Solicitou que levantassem o dedo aqueles que tinham sugestões. Muitos fizeram isso, de modo que, depois, a professora voltou atrás e disse que poderiam ser cinco opções.

Os alunos fizeram as sugestões e a professora conduziu a votação. Ao terminarem, ela observou o nome com maior número de indicações e anunciou quem tinha ganhado: Wellington. Em seguida, pediu que fizessem o desenho de uma parte da história que mais gostaram com caneta hidrográfica e lápis de cor.

No horário marcado, foram para o parque e na volta, fizeram a higiene (ir ao banheiro e lavar as mãos) e o lanche. Quando via que tinham acabado, chamava as crianças para dizerem o que registraram da história, ela escrevia a fala dos alunos.

Enfim, nesse dia, a professora permitiu que os alunos tivessem a oportunidade de escolha, definindo o nome do boneco de pano. Para tanto, promoveu uma votação em que participaram das sugestões até a determinação do nome. Além disso, para registrar esse momento, foi solicitado que fizessem um desenho livre acerca da história que introduziu o boneco na turma. Dessa maneira,

---

<sup>21</sup> Boneca que também fazia parte do projeto “Tudo Bem Ser Diferente”.

cada criança tinha outra oportunidade de escolha: o trecho de que mais gostou do enredo.

A possibilidade de escolhas estava presente em momentos pontuais, como os relatados acima. A preocupação de Aline com a realização das atividades propostas e definidas no planejamento inviabilizava maiores decisões por parte das crianças acerca, por exemplo, de diferentes tarefas que poderiam realizar. Isso porque nos encontros coletivos, as professoras optavam por uma apenas, não discutiam alternativas para a produção dos alunos.

Apesar disso, foram relevantes as explicações que a professora ofereceu a respeito das atividades realizadas. Antes de iniciarem as produções, a professora pedia a atenção de todos e explicava o comando das tarefas. No dia 30/05/2006, distribuiu brinquedos sobre as mesas coletivas, ficando apenas uma para a atividade que realizariam em relação ao “Bichionário”, para a qual deu uma atenção individualizada. As crianças escolheram em qual grupo desejavam sentar.

Antes de os alunos iniciarem as atividades, a professora pediu para as demais pararem a brincadeira e prestarem atenção a sua explicação. Nesse momento, escreveu a palavra zebra no quadro, falando que deveriam procurá-la no poema a respeito do animal e circulá-la com lápis de escrever. Após a fala da professora, as crianças voltaram às brincadeiras e para a tarefa.

Na mesa com a atividade, Aline auxiliava colando a figura da zebra, para a qual tinham que desenhar o local onde estava com canetinha, as listras com cola colorida branca e circular a palavra, o nome do animal estudado.

Com isso, proporcionou inicialmente aos alunos explicações gerais, depois, orientações individuais. Isso de fato ocorria em sua prática docente, a professora tinha por conduta explicar as atividades que seriam realizadas e, ao perceber que alguma criança não compreendia ou estava tendo dificuldades, se dirigia até ela para outras explicações. Assim, permitia às crianças a oportunidade de compreender os enunciados das atividades.

Tal postura possui relevância significativa no contexto da educação infantil. Como foi dito anteriormente. Os alunos estão em processo de alfabetização, não dominam a leitura de modo que possam ler e interpretar os comandos sugeridos. Tornam-se mais dependentes das explicações dos professores para compreender o

que estão sugerindo e poder, então, alcançar os objetivos traçados para as atividades.

Outro aspecto evidenciado naquele último episódio, além das explicações necessárias, se refere à maneira como Aline inseria as brincadeiras em seu trabalho pedagógico, as quais se constituem como fundamentais para as crianças da educação infantil, que vivem dentre as especificidades da infância, o brincar como característica essencial.

Por isso, é interessante recorrer a Capistrano (2005), pesquisadora que no âmbito da educação infantil, identificou quatro formas de interpretação do brincar, usando para tanto as contribuições de De Vries (2004). Segundo essa autora, é possível afirmar que Aline percebia o brincar de quatro formas: 1) como algo periférico ao trabalho acadêmico realizado e à aprendizagem; 2) como trabalho acadêmico disfarçado; 3) integrado ao desenvolvimento social e emocional; 4) o brincar e o trabalhar estão integrados ao desenvolvimento social, emocional, moral e intelectual.

Na primeira forma de interpretação, estão incluídas, de acordo com Capistrano (2005), as brincadeiras que não são consideradas como atividades educacionais, as quais acontecem no final da aula ou término das atividades escritas, em que as crianças podem escolher brincar com os materiais disponíveis, como: bloco de construção, carrinhos, bonecas. Aline inseria essas brincadeiras, quando possível, já que as atividades pedagógicas que planejava ocupavam praticamente todo o tempo de aula.

No dia 08/06/2006, encontra-se o brincar como trabalho acadêmico disfarçado. Ao final da tarde, depois de um relaxamento com luzes apagadas e música lenta, a professora pediu que, por grupos, cada criança fosse retirar das fichas com nomes aquela que lhe pertencia. Os ajudantes entregavam, enquanto isso, pedacinhos de emborrachados e a professora pegava um saco plástico com as letras do alfabeto. Esta atividade referia-se ao bingo das letras, que estava dentre as atividades programadas na agenda do dia.

Solicitava que aluno por aluno sorteasse uma letra. Com esta em mãos, a criança deveria levantar e mostrá-la para os colegas e juntos diziam qual era. Após

essa identificação podiam marcar na ficha do seu nome. Quem terminasse de completar o nome primeiro, ganhava o bingo.

Nessa brincadeira, a professora fazia relação das letras sorteadas com outros nomes - substantivos já estudados. Trabalhava a identificação dos nomes, por meio das fichas individuais e das letras do alfabeto. Os alunos também davam sugestões e falavam nomes de objetos que se iniciavam com aquela letra sorteada. Quando um deles disse que tinha ganhado, Aline foi a cada mesa verificar. Essa criança ainda não tinha completado seu nome por causa de uma letra, a qual foi sorteada por outro colega em seguida. Para o prêmio, a professora disse que não tinha mais pirulitos e que por isso, os três primeiros ganhariam pedaços de massinhas de modelar (que estavam embaladas em um caixa – pedaços coloridos em rolinhos).

Nota-se com isso que essa brincadeira possuía aspectos pedagógicos que foram explorados ao longo de sua realização. Havia intencionalidades educativas que a perpassavam. As crianças, bastante interessadas, participavam ativamente do jogo.

Dentro da rotina diária, existiam também espaços específicos para as idas aos parques da instituição educativa. Um, com grama sintética, casinha e brinquedos; outro, denominado de Carrossel, por possuir um, junto com espaço gramado e brinquedos sobre areia e um terceiro destinado mais especificamente para as crianças de 4 anos de idade.

Nesses momentos, a professora permitia que as crianças vivenciassem, segundo Capistrano (2005), situações favoráveis ao desenvolvimento social e emocional, considerando a ênfase nesses dois âmbitos assim como integrava o brincar com o desenvolvimento social, emocional, moral e intelectual, em que a brincadeira permite que sejam exploradas suas diferentes dimensões. Em entrevista, ela comentou referindo-se aos bonecos de pano do projeto “Tudo bem Ser Diferente”:

*(...) A gente conta eles, eles sentam na mesinha com os meninos, eles vão pro parque com os meninos. Lá no parque é que a gente vê eles trabalhando bem esses conflitos de um querer pegar, o outro querer cuidar “Ah, eu tô cansada, fulaninha que tem que pegar...” Então a gente vê que essa parte social toda, a gente vai trabalhando com esse projeto, então eu acho que esse projeto também é muito importante até pro*

*desenvolvimento global mesmo da criança. (...).* (Entrevista semi-estruturada 2).

O brincar, portanto, estava presente no cotidiano da turma de Aline com diferentes intencionalidades. Demonstrava, assim, que considerava e respeitava a infância como categoria social e histórica, sendo também período da história de cada um que, de acordo com a sociedade brasileira, envolve desde o nascimento aos 10 anos de idade aproximadamente. (KRAMER, 2006). Por isso, as diversificadas formas do brincar inseridas por Aline em seu trabalho pedagógico podem ser indicador da sua criatividade no trabalho pedagógico.

Outro aspecto da natureza das tarefas que pode ser destacado foi o passeio extra-classe. Durante o período de observação, a turma de Aline fez apenas uma visita, ao Catetinho, primeira residência do ex-presidente Juscelino Kubitschek em Brasília. No dia 26/06/2006, assim que chegaram à sala de aula, as crianças receberam crachás com seus nomes e logo foram conduzidas ao ônibus que as levariam. Não conversaram acerca da visita, do ex-presidente, nem dos motivos do passeio.

Ao chegarem ao local, estava um funcionário aguardando a chegada dos alunos. Ele iniciou as explicações a respeito do lugar perguntando se as crianças sabiam onde estavam. Elas ficaram em silêncio. Apontando para uma figura, esse funcionário falou o nome do local, o motivo de ter sido escolhido tal nome, algumas curiosidades acerca dos hábitos alimentares do ex-presidente Juscelino.

As três turmas que foram para o passeio (duas de crianças com 5 anos de idade e uma de 4 anos) se dividiram ficando cada uma com um “guia”. Enquanto aguardava a chegada do guia que ficaria com a turma de Aline, os alunos foram conduzidos para uma grande mesa, local onde as refeições eram servidas. Quando essa “guia” chegou, ainda aguardou uma outra turma descer da parte superior do Catetinho. Como as turmas demoraram, chamou os alunos para conhecerem a parte inferior.

Em certo momento, a guia mostrou-se irritada com as colocações de um aluno da professora Aline. Esta não interferiu nas conversas entre os dois.

De modo geral, quem conduziu a visita foi uma coordenadora pedagógica. Com perguntas, chamava a atenção para certos objetos e diferenças entre os

produtos daquela época e os atuais (máquina fotográfica, tanque de lavar roupa, máquina de escrever, lamparina, mala de viagem, telefone).

Durante a visita, o comportamento das crianças indicava que elas não tinham discutido os motivos, os objetivos de aprendizagem ou conteúdos relacionados ao passeio. A preocupação, os cuidados para não se perderem, nem se machucarem não permitiram que a professora se envolvesse com os locais visitados. O passeio não foi relacionado ao que estavam estudando naquele período, ao animal jacaré e ao estudo da letra J.

Isso demonstrou que o passeio não pôde ser considerado como um ato criativo de Aline porque apesar de ter sido uma atividade “nova” dentro da rotina das crianças, o valor para os assuntos trabalhados nos dias antecedentes não foi evidenciado por elas, que estavam envolvidas com outros objetivos e conteúdos de aprendizagem.

Em conversa informal não gravada, a professora explicou depois que a solicitação do passeio ocorreu no mês de abril, quando estavam abordando a construção de Brasília. Nesse momento, não havia condições para a visita guiada, que só foi marcada para o final do mês de junho.

Dessa maneira, o passeio ficou distante do momento em que os assuntos referentes a ele foram tratados. Na educação infantil, é relevante considerar esse aspecto, pois as crianças ainda não têm as condições favoráveis para relacionar os assuntos com os passeios que acontecem com tanta distância. Seria mais conveniente para o trabalho pedagógico que pudessem ter ido a esse lugar ou a outro associado à imagem de Brasília nos dias próximos ao que abordaram o tema.

Demonstra, mais uma vez, que para a criatividade no trabalho pedagógico é necessário considerar o impacto real das novidades nas práticas pedagógicas inseridas no cotidiano da sala de aula e dos assuntos que se mostram presentes fora dela, como afirma Mitjáns Martínez (2006).

Essa relação intrínseca entre novidade e valor para a criatividade também precisa estar presente na *bibliografia e material didático*. Nesse âmbito, Aline demonstrou preocupação em oferecer aos seus alunos acesso aos conhecimentos historicamente construídos, de modo que pudessem ampliar suas possibilidades educativas. Isso ocorria de maneira associada à ênfase nos objetivos e conteúdos

de aprendizagem voltados para a formação humana e para o processo de alfabetização. O projeto “Bichionário” permite exemplificar que além dos conhecimentos relativos à identificação das letras, a professora visava apresentar outros acerca do conhecimento de mundo.

No dia 20/06/2006, durante a realização da agenda do dia (lista de atividades que a professora fazia em conjunto com as crianças no quadro-negro), Aline destacou que teriam uma atividade no bichionário, caderno específico para registros desse projeto. Perguntou: “Qual é o bicho do nosso bichionário que tem o J?”. As crianças responderam que era o jacaré.

Depois com a solicitação da professora, os alunos se sentaram nas mesas formando pequenos grupos. Após se organizarem, ela pegou a pasta acerca do projeto “Tudo Bem Ser Diferente” e mostrou o desenho de registro do aluno que tinha levado o boneco para passar o fim-de-semana em sua residência. Questionou o que era o seu desenho. A criança explicou para as demais que continuavam sentadas.

Em seguida, Aline iniciou a distribuição dos cadernos referentes ao bichionário, chamando um a um. Enquanto entregava, pedia para procurarem a letra J. Após entregar o material, disse que poderiam começar a pintar o jacaré que acompanhava a letra. Durante a pintura com lápis de cor e caneta hidrográfica, a professora colava o dever de casa em outro caderno, específico para isso.

Ao finalizarem pintura, ela foi a algumas mesas observar os desenhos. Em certo momento, pediu para pararem de colorir e irem sentar a sua frente porque ela ia fazer a leitura de algumas curiosidades que descobriu a respeito do jacaré. Questionou:

*Aline: Como é a pele do jacaré?*

*Crianças: É verde!*

*Aline: Onde ele mora?*

*Crianças: Na água! Na lagoa!*

*Aline: O que será que ele come?*

*Criança 1: Peixe!*

*Criança 2: Carne! Tudo!*

*Aline: O jacaré gosta de sol ou de frio?*

*Crianças: De sol!*

*Aline: Se ele gosta de comer carne, peixes, como são os dentes dele? São afiados?*

*Crianças: (riram)*

*Criança 3: Deve ser! (risos)*

*Aline: E as pernas dele? São longas ou curtinhas?*

*Crianças: Pequenas!*

*Aline: Como ele nasce? Quem sabe como ele nasce?*

*Criança 4: Da barriga?*

*Criança 5: Oh, nasce do ovo! (risos).*

Enquanto conduzia o diálogo acerca do jacaré, Aline fazia a leitura silenciosa de alguns trechos de uma folha com curiosidades do animal, que estava colada no caderno das crianças. Ela comentava em voz alta as informações que lia.

Ao terminar a conversa, a professora levantou e solicitou aos alunos que a ajudassem a escrever a palavra jacaré no quadro. Eles falaram inicialmente que começava com o J. Pediu para observarem como falavam a palavra e fez a leitura oral pausada, separando as sílabas e escrevendo-as no quadro-negro. Quando concluiu, pediu para procurarem no texto das informações e que estava colado em seus cadernos, a palavra jacaré, circulando as que encontrassem. Enquanto procuravam, a professora disse que havia oito palavras, mas que se encontrassem uma já bastava e foi até algumas crianças observar e orientar.

Do relato, é possível perceber que abordou a palavra, sua letra inicial e sílabas, oportunizando discussões com as crianças e acesso a informações a respeito do animal estudado, de forma que este assunto se tornou conteúdo de ensino. Isso demonstrou que a professora ampliou o trabalho pedagógico para além do processo de alfabetização, tratando também de assuntos vinculados ao conhecimento de mundo. Possibilitou, com isso, que os alunos aprendessem um pouco mais sobre o animal, sua aparência física e alguns hábitos de vida, temas de bastante interesse de muitas crianças que estão na educação infantil.

Para promover situações como essa, Aline indicou que os grupos de estudo que aconteciam entre as professoras lhe possibilitavam enriquecer sua prática pedagógica. Mais que motivação para a expressão da criatividade da professora, como dito antes, esses encontros se constituíam como momentos de reflexão e acesso a conhecimentos associados ao trabalho pedagógico. Ela afirmou:

*(...)Cada dupla ia atrás, via o que o professor estava precisando, por exemplo, Avaliação, pegava o tema do currículo,, até sugestões, ia atrás daquilo ali, trazia como estudo. Às vezes pessoas de fora, às vezes nós mesmo preparamos **e assim a gente tem crescido muito com isso, né? A gente viu a necessidade de ta montando esses grupos pra ta estudando mais.** (Entrevista semi-estruturada 1).*

*(...) E aí a gente tem **esse grupo de estudo que também tem ajudando muito a gente em muitas coisas que a gente precisa ta sabendo, sobre embasamento teórico, inovação pra nossa pratica.** Então a gente também monta esses estudos que eu também acho muito importante, que é quinzenal. Então de quinze em quinze dias uma dupla de professores monta esses estudos e faz esses estudos com a gente que (inaudível) muito importante (...) (Entrevista semi-estruturada 2).*

Nas falas de Aline, ficou explícito que de fato a oportunidade de estudos e discussões a respeito de assuntos relacionados ao trabalho pedagógico permitia ampliar sua percepção acerca de suas práticas educativas. Isso reafirma o que diz Mitjás Martínez (2003a) sobre a relevância de possibilitar aos sujeitos um conjunto de conhecimentos que sirvam de base para suas construções criativas, afinal para a expressão da criatividade é necessário o domínio e o manejo de informações atualizadas em determinado campo, que no caso, refere-se ao trabalho pedagógico.

Um aspecto do trabalho pedagógico que esteve presente nas falas de Aline, como está acima, foi a avaliação. No período de observação, as professoras estavam envolvidas nesse processo e com os relatórios avaliativos individuais que tinham de escrever a respeito dos alunos.

Em conversas informais, esse assunto também esteve presente, seja entre as professoras, seja entre estas e a pesquisadora. De forma geral, as discussões estavam em torno do que tinham que escrever para alertar os pais em relação a dois pontos mais específicos às dificuldades apresentadas pelas crianças: no seu processo de aprendizagem; e às dificuldades que estavam tendo com o comportamento apresentado por elas.

Nas observações e momentos de diálogos com a professora Aline, o processo avaliativo pareceu mais voltado para os pais do que propriamente para o trabalho pedagógico e para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Nesse sentido, não foram claras as evidências de que fez avaliações com a finalidade de

refletir a respeito dos objetivos de aprendizagem propostos, como sugere Mitjans Martinez (2003a).

Apesar disso, os processos avaliativos presenciados no contexto educativo de Aline mostraram que não havia o caráter de promoção para as séries seguintes, seguindo, portanto, com a orientação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB de 1996 acerca da avaliação na educação Infantil.

Também na foram presenciadas situações que indicassem a possibilidade de auto-avaliação por parte das crianças. A professora, nos dias observados, não permitiu que os alunos tivessem espaço na rotina diária para refletir a respeito de seus processos de aprendizagem, nem de comportamentos.

Em suas práticas educativas, a avaliação da aprendizagem demonstrou ser um processo de sua responsabilidade, sem a participação ativa das crianças. Dessa maneira, a auto-avaliação não se constituiu, como defende Mitjans Martínez (2003a), via para o desenvolvimento da independência, valorização própria, autovalorização e segurança dos alunos.

A professora, entretanto, nas entrevistas realizadas indicou certa postura reflexiva, de auto-avaliação a respeito de suas práticas educativas e trabalho pedagógico desenvolvido, como foi discutido no item referente à criatividade do professor como processo complexo da subjetividade humana.

Nos diálogos com as crianças, ocorreram momentos de avaliações informais, em que por meio de palavras de incentivo, Aline instigava o processo de aprendizagem, mostrando que alcançaram a proposta em relação aos objetivos e conteúdos de aprendizagem.

No dia 20/06/2006, após solicitar que os alunos encontrassem a palavra jacaré no texto informativo que tinha lido acerca desse animal, foi em cada criança, e na mesa em que Nilton estava sentado, parou e ficou olhando para a sua atividade atentamente. Ele demonstrou não ter percebido que a professora o observava a procurar a palavra solicitada, permaneceu voltado para o texto.

Aline não interferiu, apenas o observou. Quando ele encontrou uma palavra, a professora elogiou: *“Parabéns! Encontrou uma palavra jacaré! Isso mesmo, continue procurando, tem mais!”*. Nilton olhou para ela mostrando-se satisfeito com o elogio e prosseguiu à procura de mais palavras.

Nesse relato, é possível afirmar que a professora fez uma avaliação individualizada, mesmo que informal, pois, conhecendo as dificuldades que este aluno possuía, o observou e lhe disse palavras de incentivo, indicando que estava realizando a atividade segundo sua proposta: encontrar a palavra jacaré.

Palavras de elogio estiveram presentes também nos diálogos da professora com os alunos, nos processos comunicativos que estabeleceu com as crianças de sua turma nas *relações professor-aluno e no clima comunicativo-emocional* construídos no contexto da sala de aula.

Com os pais e/ou responsáveis foram observados pequenos diálogos entre eles e Aline nos momentos de entrada e saída dos alunos e, em geral, se referiam a recados e lembretes sobre o dever de casa, de horários de reuniões e bilhetes encaminhados para as famílias. Com algumas crianças, Rafael, por exemplo, a professora estabelecia maior proximidade, de modo que juntos pudessem superar as dificuldades apresentadas pelos alunos em seu processo de aprendizagem.

Algumas palavras de elogios se constituíam como indicadores de sua avaliação informal, incentivando a confiança dos alunos em suas potencialidades; outras indicavam sua satisfação com as respostas que lhes davam, constituindo-se como meios de proporcionar segurança psicológica. No dia 05/06/2006, há uma situação que ilustra um terceiro uso dos elogios: a mediação de Aline por meio de processos comunicativos.

Nesse dia, após o relato do aluno que tinha levado a mala do projeto “Mala da Magia”, ela solicitou às crianças que tinham ficado com os bonecos de pano no fim-de-semana, comentassem como foi a experiência. A aluna permaneceu em seu lugar na rodinha e falou baixo sobre o que fez com a boneca.

Aline pediu que fosse até ela para falar mais uma vez. Foi e comentou que gostou da boneca ter ficado em sua casa. A professora mostrou para os demais alunos o desenho de registro da experiência que a menina fez, elogiando em voz alta sua produção. A menina sorriu e voltou para o seu lugar.

De fato, essa aluna era bastante tímida, pouco conversava com os colegas e com Aline, apesar de ser notável que ficava atenta às situações de diálogos. A professora demonstrava que compreendia essa timidez como uma característica

dela, por isso não insistia com sua participação oral, apenas nos momentos em que todos eram solicitados.

Assim, em certas ocasiões, Aline não utilizava os processos comunicativos que construía no trabalho pedagógico como meio de instigar a superação de algumas características dos alunos. Na situação relatada acima sobre a menina, a professora não viabilizou que uma maior participação da criança nas conversas que promovia com as demais, aumentando, assim, suas possibilidades de trocas, aprendizagem e desenvolvimento. De maneira que sua mediação nessa situação poderia ter sido ampliada para além de elogios de incentivo, favorecendo o desenvolvimento de características psicológicas favorecedoras da expressão criativa da aluna.

Essa postura poderia ser incrementada no cotidiano, porque Aline respeitava de forma geral as situações de conversas entre as crianças, reconhecendo e incentivando os progressos que alcançavam. Nas atividades em sala, pedia em certas ocasiões que falassem baixo, para não atrapalhar as produções escritas, nem os colegas, inclusive das salas ao lado. As crianças demonstravam atenção às suas solicitações e as atendiam.

Em conversas informais, a professora comentou do incômodo que sentia com o barulho advindo do pátio interno da instituição de ensino, para onde estavam voltadas as janelas grandes de sua sala de aula. Esses comentários estiveram presentes em especial nos dias de ensaio das danças da festa junina.

No dia 14/06/2006, todas as turmas fizeram o ensaio de suas músicas, cada uma em um horário. Após o retorno de suas crianças à sala, Aline pediu que se sentassem na rodinha. E perguntou:

*Aline: O que vocês fizeram ontem? (Referindo-se ao dia 13/06/2006 em que ocorreu um jogo da seleção brasileira de futebol na copa do mundo e por isso não teve aula).*

*Aline: (continuou). Porque aí vocês param de falar um pouco. É para falar um de cada vez!*

Nesse episódio, ela demonstrou certo nervosismo com a agitação das crianças e com as conversas entre elas. Buscou, assim, que se acalmassem por meio de um espaço específico para falarem, em que cada uma poderia comentar o que fez no dia do jogo de futebol. No decorrer do relato dos alunos, Aline participou com alguns questionamentos, como: *“assistiu ao jogo com papai e mamãe? Onde assistiram?”*.

Nos processos comunicativos construídos, a professora pouco utilizou ameaças para tentar manter a atenção dos alunos. Em um mês de observação, ocorreram duas situações. Em uma delas, como as crianças atenderam ao pedido de ficarem mais calmas, Aline cumpriu com sua palavra.

Isso aconteceu no dia 20/06/2006 durante o momento de registrar a agenda diária no quadro-negro. A professora avisou que nesse dia teriam aula de psicomotricidade na quadra externa à instituição educativa e que iam jogar futebol, como na copa do mundo. Perguntou, em seguida, quem estava de tênis. As crianças examinaram os calçados, no entanto, algumas conversavam entre si, mostrando-se desatentas à atividade conduzida por Aline. Ela, então, disse: *“Se não ficarem quietos, não iremos jogar futebol na aula de psicomotricidade!”*.

No horário dessa aula, a professora comentou que os alunos tinham se comportado bem e saiu por uns instantes da sala para verificar a possibilidade de jogarem futebol na quadra externa, uma vez que poderiam ter outras crianças lá. Ao retornar, conduziu os alunos até o portão de entrada da instituição e, ao perceber que poderiam jogar futebol, os chamou. A princípio, ela dividiu a turma em dois times, de meninos e meninas. Após um período, chegou a outra turma de crianças de 5 anos de idade, que fazia a aula de psicomotricidade junto com as crianças de Aline. As duas professoras reorganizaram o jogo e suas regras.

Durante a realização das brincadeiras, ela pouco interferia nos diálogos entre os alunos, apenas quando solicitada para mediar os conflitos que surgiam. Como dito, o brincar estava presente na rotina diária da turma de diferentes formas. A professora respeitava as brincadeiras como espaços para o desenvolvimento das crianças, assim como as inseria em suas práticas pedagógicas para abordar alguns conteúdos de ensino.

Nas observações estruturadas, foi constatado o incentivo à fantasia e à imaginação. No dia da chegada do boneco de pano à sala de aula, Aline promoveu uma situação de faz-de-conta, que permeou a presença desse boneco de pano nas demais atividades realizadas com ele durante o desenvolvimento do projeto. Nesse dia especificamente, 01/06/2006, após contar a história: “O Menino Marrom”, a professora conversou brevemente sobre o enredo e os fatos que ocorreram.

No fim da discussão, a professora disse que ia chamar um aluno novo, que ia integrar à turma e às suas atividades daquele dia em diante. Comentou que ele não queria entrar na sala de aula, porque as crianças estavam fazendo muito barulho. Os alunos ficaram em silêncio enquanto ela foi buscá-lo.

Ao chegar à porta da sala, Aline falou que esse aluno novo estava com vergonha de entrar e por isso se escondia atrás dela. Sugeriu para as crianças que fechassem os olhos. Fez certo suspense e, depois, pediu que abrissem. Ao verem o boneco de pano, os alunos ficaram felizes e entusiasmados. Todos queriam tocar nele. A professora deixou que vissem, pedindo cuidado. Após esse momento, fizeram a votação do nome, como relatado anteriormente.

No dia 19/06/2006 ocorreu uma outra situação que mostra o incentivo de Aline à fantasia e o quanto essa postura incrementava seu trabalho pedagógico, permitindo que as crianças desenvolvessem a imaginação e processos criativos. Nesse dia, em certa ocasião, perguntou para o aluno que tinha levado o boneco de pano como foi o fim-de-semana.

*Criança 1: Foi legal!*

*Aline: O que você fez com o Wellington?*

*Criança 1: Eu ensinei ele a andar de bicicleta.*

*Aline: Você ensinou o Wellington a andar de bicicleta? Ele já sabe?”.*

*Criança 1: (sorrindo). Sabe sim.*

Depois, ela mostrou o registro que o menino tinha feito e com elogios perguntou se sua mãe ajudou a fazer a história. Ele respondeu que sim e a

professora fez a leitura do texto que a criança produziu para registrar o fim de semana com o boneco de pano.

Incentivar a fantasia e a imaginação na educação infantil tem um valor singular. Para Vygotsky (1998) existe relação entre o desenvolvimento, compreendido a partir da perspectiva Histórico-cultural, e o faz-de-conta. Por meio deste, as crianças vivenciam regras, comportamentos sociais além do habitual para a sua idade; representam a realidade; criam situações imaginárias. Estes comportamentos possibilitam a criação do que ele intitulou como Zona de Desenvolvimento Proximal, entendida como a distância entre a zona de desenvolvimento real - capacidades já maturadas, o que a criança consegue realizar individualmente - e o nível de desenvolvimento potencial - capacidades germinadas, o que a criança realiza com o auxílio de um outro social mais experiente.

Ademais, para Vygotsky (1998) surge no início da idade pré-escolar (5, 6 anos), uma grande quantidade de desejos não possíveis de serem realizados imediatamente, porém ainda persiste a característica do momento anterior de satisfação imediata destas vontades. As crianças então recorrem ao mundo imaginário, ao faz-de-conta, em que tais anseios podem ser realizados. Isso não quer dizer que todas as vontades serão satisfeitas por meio da brincadeira. Há aquelas que não se realizarão, devido à inviabilidade presente. A respeito da imaginação Vygotsky (1998) diz: “a imaginação, nos adolescentes e nas crianças em idade pré-escolar, é o brinquedo sem ação.” (p.123). Demonstra, neste fragmento, a forte relação entre o brincar e o imaginário.

Assim, por meio das oportunidades que Aline permitia de faz-de-conta e brincadeiras entre as crianças, possibilitava avanços nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Para tanto, colaboravam os objetivos de aprendizagem que tinha em vista em seu trabalho pedagógico, os conteúdos de ensino, as estratégias e métodos, o processo docente e a natureza das atividades em classe e extra-classe, a bibliografia e material didático, a avaliação e auto-avaliação, bem como as relações professor-aluno e o clima comunicativo.

É possível, então, constatar que a expressão da criatividade do professor envolve diferentes dimensões do trabalho pedagógico, de modo que seria simplista pensar que abrange apenas aspectos metodológicos. Simplicidade que também é contra o entendimento da complexidade dos processos criativos, compreendidos a

partir da subjetividade humana, na simultânea condição de subjetividade individual e subjetividade social, e que se expressa na produção de algo novo e com valor em certo campo da ação humana. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006).

Nesse sentido, o caso de Aline explicitou que, para ela, a subjetividade social da instituição educativa repercutia na sua subjetividade individual, em uma relação de constituição e constituinte. Dessa maneira, ao mesmo tempo em que percebia a valorização dos processos criativos e a crença de que a criatividade no trabalho pedagógico favorecia a aprendizagem e desenvolvimento, ela participava e integrava essa subjetividade social.

Para tanto, colaboravam as relações interpessoais que construiu com as colegas que atuavam com crianças de 5 anos de idade, estabelecendo amizades que estavam além do contexto educativo. Na coordenação coletiva, isto permitia que expressasse sua criatividade no trabalho pedagógico, expondo suas idéias e experiências com as crianças.

Essas relações de amizade repercutiam também na sua motivação profissional, na flexibilidade de suas posições e na individualização das informações e práticas pedagógicas discutidas e planejadas entre as professoras. Aline considerava a diversidade apresentada pelos alunos, modificando sua conduta, processos comunicativos e planos de aula, de maneira que viabilizassem os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Nessa perspectiva, a professora, apesar de seguir os objetivos de aprendizagem propostos para a educação infantil pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, demonstrou enfatizar aqueles vinculados à formação humana e ao processo de alfabetização. Ampliava sua atuação pedagógica em direção à proposta da instituição educativa em relação à função dessa primeira etapa da educação básica: o desenvolvimento integral. Observava, ainda, as áreas e temas de interesses apresentados pelas crianças.

Na seleção dos conteúdos de ensino, a professora procurava a relação que possuem com o cotidiano dos alunos, o contexto social e cultural que integravam o momento da infância e da educação infantil. Tanto que abordou temas como: animais, família, copa do mundo e, de forma breve, festas juninas.

Para alcançar os objetivos de aprendizagem e promover a aprendizagem dos conteúdos, Aline criava estratégias e métodos de ensino em que estabelecia canais dialógicos, instigando suas posições, pensamentos e emoções, como sugere Mitjáns Martínez (2003a). A participação ativa e criativa dos alunos era considerada e valorizada em suas práticas educativas.

Assim, as tarefas realizadas em sala com as crianças tinham, de forma geral, caráter produtivo e não reprodutivo. Além disso, para as brincadeiras e jogos reserva espaços específicos na rotina diária, sendo tratadas dissociadas do trabalho pedagógico, como práticas educativas disfarçadas e como oportunidade para o desenvolvimento social e emocional das crianças, assim como desenvolvimento social, emocional, moral e intelectual. (CAPISTRANO, 2005). A atividade extra-classe que foi observada não pôde ser considerada como um momento da expressão criativa de Aline, porque não mostrou ter valor dentro do trabalho pedagógico realizado com os alunos.

Em relação à bibliografia e material didático, foi possível verificar que a professora percebia a importância de oferecer às crianças acesso aos conhecimentos historicamente construídos. Para ela, os momentos de formação continuada, promovidos na instituição educativa por meio dos grupos de estudo, permitiam reflexões acerca do trabalho realizado e a ampliação das informações que possuía na área pedagógica.

Um dos temas estudados e que repercutiu na atuação de Aline foi a avaliação da aprendizagem das crianças, que em sua sala de aula ocorria mais especificamente em situações informais, por meio de palavras de incentivo e elogios. Os processos avaliativos não tinham a intenção de promoção para as séries seguintes, estava, portanto, de acordo com a proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, para a educação infantil. Mesmo assim, estavam presentes na subjetividade social da instituição crenças que associavam o processo avaliativo à recepção dos pais e/ou responsáveis e aos comportamentos apresentados pelos alunos.

Os elogios integravam também as relações professor-aluno e o clima comunicativo-emocional construídos entre a professora e as crianças, sendo usados como indicadores da satisfação e valorização das produções individuais, para

proporcionar segurança psicológica aos alunos, incentivar a confiança deles em suas potencialidades e como meios de instigar a fantasia e as brincadeiras.

Assim, a expressão da criatividade de Aline perpassava suas práticas educativas, sendo considerados os critérios da novidade e do valor para a promoção da aprendizagem e desenvolvimento das crianças, integrando diferentes dimensões do trabalho pedagógico realizado com os alunos de sua turma de 5 anos de idade, de educação infantil.

## **4.2.2. Caso de Carla**

### **4.2.2.1. Apresentação**

A professora Carla tinha quatro filhos e 46 anos de idade quando ocorreu a pesquisa. Estava casada há 24 anos. Na docência, completou 10 anos de atuação em 2006, dos quais dedicou nove à educação infantil.

Na educação básica, atuou no ensino fundamental por um ano, na educação infantil foi professora apenas de crianças com 4 e 5 anos de idade. Relatou que tem preferência por alunos com cinco anos devido à maturidade que desenvolvem e a rapidez com que é possível perceber o seu crescimento e aprendizagem. Disse que é “apaixonada” por eles.

No ensino médio, ela optou por fazer o curso profissionalizante em desenho arquitetônico, segundo orientações da sua mãe que argumentou já ter uma professora na família. Logo ao finalizar esse curso, foi trabalhar no Ministério do Exército como funcionária pública.

Saiu desse emprego por desejar dedicar-se mais à educação dos filhos. Queria um trabalho de apenas seis horas semanais, por isso cursou a complementação do ensino médio na área do magistério. No entanto, devido às condições financeiras favoráveis de seu esposo, ficou sem trabalhar por alguns anos.

Quando ele sofreu um acidente, Carla precisou retornar ao trabalho. Foi, então, que ingressou como professora contratada temporariamente na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEDF, onde atuou durante três anos. Em seguida, no ano de 1998, assumiu o cargo de professora após concurso público. A princípio sua carga horária de trabalho era de vinte horas semanais, anos depois foi ampliada para quarenta.

Já como professora concursada, fez o curso superior em Pedagogia para Início de Escolarização – PIE, um projeto da SEDF em parceria com Universidade de Brasília – UnB e Centro Universitário de Brasília para a formação em nível superior de professores pertencentes à rede pública de ensino.

Formou-se no segundo semestre de 2005 pela UnB. Disse que esse momento de formação foi significativo em sua vida profissional, pois lhe

proporcionou uma visão diferente acerca da educação. Comentou com muito entusiasmo desse período de sua formação acadêmica, enfatizando que nessa ocasião teve a oportunidade de aliar teoria e prática.

Estava freqüentando, durante o período da pesquisa, um curso denominado Didática do Ensino Superior em uma instituição educativa privada. As aulas eram aos sábados e havia a possibilidade de tornar-se uma pós-graduação. Em conversas informais, disse que seu marido a incentivou para que fizesse tal curso, para que pudesse dar aulas em faculdades, ampliando sua atuação para além da educação infantil.

Outras professoras colegas de Carla tinham a pretensão de iniciar uma especialização em Psicopedagogia no segundo semestre de 2006. Afirmou que elas estavam deixando-a animada para participar também, de modo que talvez pudesse parar aquele curso e fazer esse último. Mas seu interesse era de fazer uma pós-graduação pela UnB, porque a experiência no PIE tinha sido “inesquecível” (expressão da professora na primeira entrevista semi-estruturada).

Apesar de citar as demais professoras acerca da possibilidade de fazer uma pós-graduação, a relação de Carla com elas era conflituosa. Em muitas situações, reclamava das atividades sugeridas no planejamento coletivo e das dificuldades de seus alunos em realizá-las. Em entrevista, afirmou que era resistente a algumas idéias apresentadas por elas, que por isso questionava e se tornava “chata”.

Nos momentos de parque e lanches coletivos, Carla pouco participava dos diálogos. Geralmente, permanecia por pouco tempo nos encontros e comemorações de aniversários com as outras professoras, voltava para sua sala de aula ou às tarefas que estava providenciando para os alunos fazerem em seguida. No horário do parque, durante o seu intervalo, ela se dirigia à sala dos professores de forma breve, para utilizar a copa ou ir ao banheiro.

Em vários dias observados, disse que estava com dor de cabeça e que as conversas dos alunos a incomodavam bastante, sejam de sua turma ou de outras. Em certa circunstância, saiu da instituição educativa e foi até sua residência, que ficava bem perto, tomar um remédio mais forte. A proximidade das janelas de sua sala com o parque Carrossel, de acordo com sua fala, causava muito barulho e agitação nas crianças.

Em seu cotidiano pedagógico, pedia silêncio e que os alunos falassem em voz baixa. Mesmo nas brincadeiras, como no decorrer de atividades que requeriam pintura, ela solicitava que não conversassem. Fazia isso alterando sua voz e com tom de irritação. Usava expressões como: “*Jesus!*”, “*Toma conta da sua vida*”, “*Cala a boca*”.

Desse modo, nos processos de comunicação entre a professora e as crianças estavam presentes expressões que indicavam certa irritação da docente. Fazia uso de ameaças de que finalizaria as atividades ou que ficariam sem parque, procurando assim acalmar a agitação dos alunos. Estes, por sua vez, mostravam-se agitados, inquietos e com conversas paralelas que a irritavam ainda mais.

O clima emocional construído nas relações professor-aluno indicava intranqüilidade e tensão. Durante as brincadeiras e atividades livres, como o horário de parque, Carla também solicitava que “*controlassem o corpinho*”. (Expressão dela).

No entanto, disse que buscava estabelecer uma relação afetiva com seus alunos, com demonstrações de afeto: beijos e abraços. Trouxe sua monografia de conclusão do curso para que a pesquisadora pudesse observar. Este estudo se referia às relações afetivas, contemplando um estudo de caso de uma aluna que lhe causava transtornos em sala de aula devido a sua agressividade.

Assim, os contextos da sala de aula e das relações sociais estabelecidas por Carla, evidenciaram a necessidade de no estudo da expressão criativa considerar a subjetividade nas dimensões da subjetividade individual e subjetividade social. Por isso, segue-se para a análise da criatividade como processo complexo da subjetividade humana no trabalho pedagógico.

#### **4.2.2.2. A criatividade de Carla como processo complexo da subjetividade humana**

No trabalho pedagógico de Carla, perpassavam aquelas relações conflituosas entre a professora e os seus alunos, entre ela e suas colegas, assim como as concepções que construiu ao longo de sua história de vida. Sua prática docente estava permeada por seus pensamentos e impressões vinculadas à ação educativa.

Dentre estas, estavam suas idéias relacionadas à criatividade. Em entrevistas, a professora fez distinção entre a expressão criativa das crianças e a sua e, para defini-las, fez referências ao que estaria “ausente”:

*(...) É você podar a criança, é não deixar ela crescer, porque a partir do momento que ela se aventura, que ela põe no papel aquilo que ela tá com vontade de colocar (...) Ela põe suas frustrações, ela põe suas... o momento que ela tá passando, se ela tá bem, ela vai desenhar. O menino quando não tá bem, ele pega um lápis de, de giz de cera preto e pinta tudo, porque ele tá dizendo: “Ô, eu tô aqui, eu tô com problema, preciso de ajuda.” (Entrevista semi-estruturada 2).*

Para a professora, a pouca criatividade dos alunos incluía limites ou restrições à produção individual e à expressão de sentimentos, como a frustração, associando-a a cores pré-determinadas e à solicitação de auxílios. Não indicou perceber a possibilidade de criatividade na aprendizagem, compreendida segundo Mitjáns Martínez (2006) como formas de aprender caracterizadas por processos e estratégias específicas, em que a novidade e a pertinência são essenciais.

Ademais, ao definir cores específicas para a demonstração de sentimentos, ignorou o caráter único do sujeito, dos processos intersubjetivos, de suas configurações criativas, da produção de sentidos e os contextos conjunturais em que atua, ou seja, não considerou o desenvolvimento da criatividade como um processo altamente singularizado. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004).

As concepções de Carla acerca da criatividade envolviam ainda a crença de que sua expressão ocorre por meio de produções artísticas:

*(...) Não sou muito exigente com o negócio de pintar não. Eu falo assim: “Você quer pintar?” “Quero, tia.” “Eu não quero pintar.” Então não precisa pintar, sabe? Que eu acho que isso aí é da criança, se ela quer pintar, vai pintar, se ela quer desenhar, vai desenhar, e... eu acho que é isso que é a criatividade, você não pode prender ali, falar assim um desenho ela tem que pintar, não (...) (Entrevista semi-estruturada 2, informações acrescentadas pela pesquisadora).*

De fato, para ela a criatividade do aluno relacionava-se com manifestações e expressões artísticas, o que seria natural da criança, e com a “liberdade” de expor suas idéias e pensamentos. Com isso, reafirma o que encontrou Vivar (2003) em sua pesquisa de doutoramento. A pesquisadora concluiu que não se trabalha por

igual a criatividade em todos os aspectos curriculares. Há uma tendência para relacioná-la e identificá-la com a expressão artística.

Para Carla, essas crenças em relação à criatividade como manifestações artísticas estão vinculadas também aos processos criativos dos professores. Ao ser questionada a respeito, disse que se surpreendeu consigo mesma no ano de 2005 quando o tema do currículo moldado pelos professores estava relacionado a artes. Comentou ainda a respeito dos enfeites decorativos da festa junina da instituição:

*Festa junina, isso aqui, a festa junina mais famosa que tem (Cita o nome da região administrativa), é o da, da nossa escola, mas por quê? Porque aí é hora que o professor... mostrar a sua criatividade, sabe? Na hora das apresentações os pais ficam felizes, as barracas, muito bem arrumadas (...). (Entrevista semi-estruturada 2).*

Evidenciou que possui pouca clareza a respeito da criatividade, o que pode ser conseqüência da ausência de vivências criativas no período de sua formação profissional inicial, prejudicando o desenvolvimento de sua criatividade. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2002).

Apesar disso, Carla disse que estava tentando ser criativa no seu trabalho pedagógico, tendo por fundamento aqueles pilares: expressões artísticas e liberdade de expor opiniões, pensamentos. Nesse sentido, considerava ainda que na instituição educativa, os professores e o trabalho desenvolvido eram integrados por expressões criativas:

*É, ela (Refere-se à instituição educativa) nos dá essa liberdade, né? (...) Nunca tive oportunidades de fazer apresentação com os meus alunos, eu professora fazer apresentação, coisa que eu já fiz aqui (...) Aqui a gente canta, a gente dança, a gente é... Trabalha com os meninos do jeito que a gente quer. Vamos supor, dentro do conteúdo, mas com a característica nossa, isso aí é bom, eu acho que isso é legal nessa escola, nessa direção, né? Que tem tudo a ver a direção (...). (Entrevista semi-estruturada 2, informações acrescentadas pela pesquisadora).*

Na análise documental do planejamento da professora, observou-se que ela pouco seguia as atividades discutidas e definidas pelo grupo de colegas que também atuavam com crianças de 5 anos de idade. Demonstrou, assim, sentir a

liberdade que afirmou ter para a elaboração das práticas educativas realizadas em sua sala de aula.

Carla modificava as atividades propostas, substituindo-as por outras que não necessariamente possibilitavam o estudo dos conteúdos pré-determinados para aquela semana, nem a seqüência dos assuntos acadêmicos definidos pelo grupo. Além disso, promovia essas modificações sem incluir propostas novas, que expressassem novidades no trabalho pedagógico.

Os alunos respondiam àquela liberdade da professora, com conversas entre si, agitação e pouca atenção à realização das tarefas. Tais comportamentos lhe causam irritação e certo nervosismo e, como conseqüência, solicitava constantemente para que fizessem silêncio ou falassem mais baixo.

No dia 05/07/2006, há uma situação que evidencia essas relações. Em certa ocasião, Carla enfatizou o estudo da letra F, tendo em vista a escrita, os movimentos daquela letra. Em determinado momento da aula, disse que iam fazer um “dever”, mas que para isso precisava chamar um por um para colar a folha mimeografada com a atividade no caderno de tarefas de sala. Ao entregá-lo para os alunos perguntava para alguns se necessitavam do auxílio da ficha com o nome, para outros ela não entregava ou já dava em sua mão.

Ao ler o comando da atividade, falou com voz alta que estava esquisito, parou, pensou um pouco e falou para apenas contornarem as letras “F” que estavam escritas corretamente, de acordo com a norma padrão. Repetiu esse novo comando elaborado por ela mais de uma vez.

Durante a sua realização, a professora foi até as mesas e percebeu que muitos estavam pintando todas as letras F, independente da posição que estavam, se na horizontal ou vertical. As crianças conversavam bastante, algumas se levantavam para brincar com os colegas, outras pediam para irem ao banheiro.

Carla, ao observar as atividades dos alunos, apontava para a letra e falava: “*Esse tá errado!*”. Para os que tinham feito de lápis de escrever, pedia para apagar; com os que tinham usado lápis de cor, brigava por não terem seguido o que pedira: utilizar lápis de escrever.

Dessa e de outras atividades desenvolvidas por ela em sala de aula, é possível concluir que as transformações que fazia a partir do planejamento coletivo

não eram criativas, pois que não representam a inclusão de práticas ou estratégias novas e com valor para a promoção de situações favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos. Ao contrário, as tarefas que sugeria não motivavam as crianças, não instigava sua realização. Elas continuavam desatentas aos comandos criados e solicitados pela professora.

Carla não utilizava a “liberdade” que sentia para propor atividades educativas em que os critérios de novidade e valor estivessem presentes. Entretanto, afirmou que percebia o apoio da direção e da coordenação pedagógica para a expressão da criatividade do professor no trabalho pedagógico. Ao ser questionada a respeito das condições favoráveis à sua criatividade, respondeu:

*Ah! O espaço físico e material que a gente tem muito, coisa rara nessa Secretaria (refere-se a SEDF), né? Porque nós somos privilegiados nesse sentido, né? Com material... A **direção da escola ser flexível**, nesse sentido, né? **Deixar o professor trabalhar do seu jeito, sem intervenções assim radicais**, coisa que a gente escuta de outros colegas falando de outras escolas, né? (Entrevista semi-estruturada 2).*

Mais adiante complementou:

*(...) Os estudos da coordenação, a coordenação presente, porque quando, **quando você tem uma coordenação presente, uma direção que tá atenta, ela facilita a vida do professor e aqui a gente tem**. Se qualquer coisa que a gente vai montar, vamos supor, uma atividade que envolva a, a cantina, a gente avisa a direção: “Ô! A gente vai precisar disso, o que você acha? O que precisa? Nós vamos usar isso e isso.” A cantina, a cantineira tá disponível? **Aí é tudo isso, envolve a escola toda**, né? Que facilita a vida do professor na sua, na hora de você trabalhar... (Entrevista semi-estruturada 2).*

Nesses trechos, fica implícito que a professora Carla percebia que na *subjetividade social* da instituição educativa, a criatividade no trabalho pedagógico era permitida e valorizada, havia apoio para que os professores elaborassem práticas novas e com valor para que os alunos pudessem ampliar os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Ela encontrava esse apoio, em especial, nas professoras que compunham a direção administrativa e pedagógica da instituição.

As relações sociais de Carla com as outras professoras também integravam a subjetividade social da instituição educativa. No entanto, foi possível observar que para ela não eram relacionamentos que instigavam sua expressão criativa. Na

coordenação coletiva voltada para o planejamento de aula, ela mostrou-se resistente às propostas feitas por suas colegas acerca do trabalho pedagógico, mesmo que estivessem tendo como fundamento o currículo moldado pelos professores e as áreas de interesse das crianças.

Diante das atividades sugeridas, indicava as dificuldades para sua realização e para a relação destas com a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Enfatizava a agitação das crianças de sua turma e dos empecilhos que poderiam surgir para que as tarefas se tornassem de fato situações favoráveis ao processo de aprendizagem.

Ao comentar sobre o seu relacionamento com o grupo de professoras que atuavam com crianças de 5 anos de idade, Carla disse:

***Eu, assim, eu tenho algumas resistências. né? Eu me sinto chata, né? Porque eu não aceito, eu falo. Há algumas atividades com que eu não concordo (...). Essas resistências, eu sinto que eu me torno um pouquinho chata com minhas colegas, né? Tanto é que a gente tem alguns debates, algumas discussões nesse sentido, mas eu também não sou tão radical assim de chegar ao ponto de até brigar, não. Eu sou maleável, eu vejo, eu falo que não concordo e elas tentam argumentar: "Oh, Carla, vamos fazer assim oh! O que você acha? Vamos fazer." E eu vou, eu sou maleável nesse sentido, mas eu tenho um pouco de resistência a alguns deveres (...).*** (Entrevista semi-estruturada 1).

A professora afirmou que se sentia "chata" com suas colegas por ser resistente a algumas propostas referentes ao trabalho pedagógico, nessas ocasiões procurava ser flexível, em suas palavras, "maleável". Todavia, nas observações, ela demonstrou que seguia pouco o que fora planejado coletivamente, como dito antes, chamando a atenção para os que as colegas deixavam de cumprir na organização das atividades.

No dia 03/07/2006 ela explicou para os alunos durante as atividades da rotina diária que iam iniciar o estudo da letra "F". Depois, saiu da sala de aula para procurar certa professora. Ao retornar, comentou em voz alta que ela era responsável por trazer certa história, mas não tinha providenciado. Por isso, terminariam o estudo do "B". Entregou, então, o caderno de atividades de sala, onde estava colada uma atividade mimeografada. Enquanto distribuía, interrompeu três vezes: duas para pedir silêncio e uma para dizer que não queria saber de fofoca.

Nessa situação, Carla responsabilizou a outra professora pela mudança no planejamento, mesmo quando ainda não havia finalizado o estudo da letra anterior. Fez comentários para os seus alunos enfatizando que tal modificação foi devido a sua colega. De modo que, ao invés de propor uma outra história ou inserir alguma novidade no que tinha sido combinado com as demais professoras, preferiu culpar uma delas.

Em outro dia, 11/07/2006, as professoras das turmas de crianças com 5 anos de idade organizaram com a merendeira da instituição a preparação de um caldo de feijão. Estavam estudando a letra “F” e, no planejamento coletivo, discutiram essa possibilidade.

Aquelas turmas foram para as mesas coletivas presentes ao lado do pátio interno da instituição educativa. Após assistirem às explicações da merendeira, retornaram para as suas salas de aula.

Depois de entregar uma folha mimeografada com os passos da receita, Carla desenhou a atividade no quadro-negro. E, passo a passo, fazia o registro dos ingredientes utilizados com uma imagem e numerais correspondentes às quantidades. Ao fazer o desenho de um deles comentou: *“a tia da cantina não mostrou, mas eu comprei dois quilos de feijão. Ela não mostrou porque já tinha cozinhado.”* Fez o desenho dos dois sacos de feijão no espaço destinado a este ingrediente.

Nesse comentário, a professora enfatizou sua participação na organização da atividade, a colaboração que fez para sua realização. Não destacou que as demais professoras também auxiliaram, cada uma trouxe um ingrediente.

Essa fala, como outras presentes no cotidiano de Carla, indicou que a professora demonstrava não se sentir parte do grupo de colegas que atuavam com crianças de 5 anos de idade. As resistências a propostas em relação às atividades e os comentários que emitia em sua sala de aula, evidenciaram que para ela a relação com as demais não se constituía como espaços instigadores de sua expressão criativa.

Para a professora, ainda que na subjetividade social da instituição houvesse a valorização da criatividade do professor no trabalho pedagógico, as relações sociais que construiu não fomentavam sua expressão criativa. Assim, corrobora com

Mitjans Martínez (2004) quando a autora diz que a subjetividade social do contexto educativo é um elemento fundamental para a promoção da criatividade, de forma essencial, pelos sistemas valorativo e de comunicação que o compõem. Além disso, os critérios de valor e novidade fazem parte da subjetividade social, como também os indicadores por meio dos quais as pessoas são julgadas.

Para Carla, os sistemas de comunicação com as demais colegas que atuavam com crianças de 5 anos de idade, não se caracterizavam como momentos em que ela pudesse ampliar suas possibilidades de expressão criativa no trabalho pedagógico. Por meio das resistências e questionamentos que fazia acerca das propostas, a professora se distanciava das companheiras.

Outro aspecto presente nos sistemas de comunicação construídos por Carla, era a ênfase que dava a si mesma como autora dos projetos educativos desenvolvidos na instituição. Quando indagada a respeito desses projetos, indicou que não os considerava como construções coletivas, em que esse grupo participava ativamente desde da idéia inicial. Em relação ao projeto Bichionário, comentou:

*Esse projeto do bichionário, inicialmente foi feito por mim e outras professoras (...) Uma professora fez com poesia, com o 3º período, ela só trabalhou poesia, é... Dentro do bichionário, né? Com as letras do alfabeto. Daí eu falei assim: “Não, poesia pro 2º período, não dá, né?” Acho que eles ainda não estão nesse nível, que é demais pra eles. Aí eu fui e falei: “Ah! Gente vamos trabalhar bicho. Vamos ver se tem todos os bichos.” Aí foi que a gente foi descobrindo mais, né? (...) (Entrevista semi-estruturada 1).*

A respeito do projeto “Tudo Bem Ser Diferente” disse ainda:

*(...) Eu fiz o projeto dos Bonecos pra trabalhar uma menina, o estudo de um caso de uma menina que tava me dando trabalho, agressividade... Ela tava mordendo, ela beliscava, ela tinha sérios problemas de relacionamento comigo e com os colegas. Então quando surgiu o projeto dos Bonecos foi mais pra trabalhar aquela criança. E foi tão envolvente que atingiu a turma inteira (...) (Entrevista semi-estruturada 1).*

Esse grupo de professoras poderia, então, representar o *outro social* perante o qual Carla sentia a necessidade de afirmar sua identidade profissional, desejando se diferenciar do mesmo. De maneira que o *outro* participa do sentido subjetivo da criatividade, constituído a partir de uma subjetividade social que é significada e

sentida de forma diferenciada em cada sujeito, o que decorre de seus recursos e histórias pessoais. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004).

Por isso, não é possível afirmar que determinada postura ou comportamento do outro são universais enquanto estimuladores para a produção criativa. A respeito Mitjans Martínez (2004) acrescenta que: “as experiências ou características de um espaço social não têm valor objetivo que se possa considerar em si mesmo como estando associado de forma universal à criatividade.” (p.88).

Nesse sentido, é relevante destacar que *o outro* em condição de favorecedor da criatividade é apenas um dos elementos que concorrem na relação dialética e complexa entre o sujeito e os diferentes espaços sociais e históricos a partir dos quais acontece o desenvolvimento da criatividade. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004). Para Carla, o *outro social* representado pelo grupo de professoras que também atuavam com crianças de 5 anos de idade, não favorecia a sua expressão criativa no trabalho pedagógico, considerado como a produção de algo novo e valioso para o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Nessa perspectiva, torna-se interessante enfatizar ainda a dimensão da *subjetividade individual* de Carla, da qual participa a subjetividade social da instituição educativa, numa relação de constituição e constituinte.

Da subjetividade individual, se destaca, entre os *elementos estruturais, as formações motivacionais* da professora para sua atuação profissional criativa, as quais tendem a desempenhar um papel significativo na regulação do comportamento criativo. Dentre aquelas, é possível chamar a atenção para as intenções profissionais, configurando-se como uma tendência orientadora, um conjunto de motivos que orientam o sujeito nas principais direções de sua vida e que se constituem como um nível superior da hierarquia motivacional. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003a).

Nesse aspecto, cabe evidenciar que para Carla a opção pelo magistério ocorreu em favor das possibilidades que a atuação docente lhe proporcionaria: dedicar-se mais à educação de seus filhos, tendo em vista o trabalho em apenas meio período do dia. Procurou a complementação do ensino médio com essa finalidade, mas somente foi para a sala de aula quando houve necessidade financeira. Relatou:

*(...) Quando meus filhos estavam pequenos... Eu tava com dificuldade, que eu saía sete horas da manhã e só voltava sete horas da noite, então eu ficava praticamente o dia inteiro fora de casa, aí, aí eu comecei a analisar, falei não, “meus meninos estão ficando muito jogados”, tenho que arranjar uma profissão que eu trabalhe só meio expediente, e o meio seria ser professora, foi aí que eu resolvi fazer o Normal e ser professora. (Entrevista semi-estruturada 1).*

As condições de trabalho, portanto, constituíram uma fonte para sua motivação a ingressar no magistério, de forma que poderia ter uma profissão sem abdicar da dedicação aos filhos. A família foi de certa maneira um elemento que a incentivou a entrar na área de educação. Depois, tornou-se um dos fatores que a mantinham na docência.

O seu esposo, inclusive, estava incentivando-a para que atuasse também no ensino superior. A respeito, comentou:

*É ele (esposo) incentiva, ele dá aula pra curso superior e tá botando pilha pra eu dar aula pra curso superior, mas ainda, eu descobri que não é ainda, eu ainda não tô saturada da Educação Infantil. Eu gosto né? Eu tenho prazer de vir pra cá, eu quase que moro aqui dentro. Eu gosto de trabalhar com a Educação Infantil. Lá em casa, nós somos três professoras, né? Então tá na família, tá no sangue, né? (Entrevista semi-estruturada 1).*

Nesse trecho, Carla indicou que percebia o ensino superior como uma segunda alternativa para sua atuação profissional, como uma possibilidade apenas para quando não desejar mais ficar na educação infantil. Desse modo, não se configurava como uma intenção profissional, que fomentasse sua expressão criativa no trabalho pedagógico desenvolvido na primeira etapa da educação básica.

A respeito da educação infantil, relatou que gosta e tinha prazer em atuar nessa etapa da educação básica. Aspectos que poderiam motivá-la a continuar trabalhando com crianças pequenas e a tentar ser criativa no desenvolvimento do currículo. Além disso, enfatizou que “ser professora” faz parte de sua família, que há outros parentes que também estavam atuando no magistério.

Perceber-se como professora, assim como outros membros de sua família, pode ser para Carla um elemento de sua autoavaliação. Esta se constitui como uma outra formação motivacional, que diz respeito à forma como o sujeito compreende

suas características individuais nos processos criativos. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003a).

Em entrevista, quando questionada a respeito da sua satisfação profissional, Carla destacou a opinião de uma filha a respeito da sua profissão:

*Ah! Adoro. Minha filha fala assim: “Mãe, não sei, só você que gosta de ser professora, só a senhora que gosta de ser”. Mas eu, eu, eu vibro com o crescimento dos meninos (...). (Entrevista semi-estruturada 1).*

A partir dessa situação, torna-se possível chamar a atenção para a unidade cognição e afeto presente na criatividade de Carla. Isso porque a autovalorização como formação motivacional da personalidade é expressão daquela unidade, que desempenha um papel importante na regulação do comportamento. Refere-se à visão que o sujeito tem de si mesmo, envolvendo suas qualidades e características que estão emocionalmente comprometidas com os principais motivos e necessidades da personalidade. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003a).

Ao ser indagada a respeito da expressão da sua criatividade no trabalho pedagógico, ela respondeu:

*(...) Eu tento fazer bem, eu não... O ano passado me surpreendi comigo mesma, quando falou que era arte, eu falei: “Meu Deus! Como é que vai ser esse projeto de arte?” Entendeu? Eu pensando, eu me surpreendi comigo, sabe? Na, na, na relação com a arte (...) Tivemos assim momentos inesquecíveis trabalhando arte, então eu me vi criativa na hora de planejar, não foi só eu porque o planejamento é coletivo, né? Então nós nos vimos criativa um tanto, que foi bem legal, assim, os professores que vem duma, duma formação bem tradicional, né? Assim da era que criatividade era uma coisa que ainda não existia, né? A gente conseguiu. (Entrevista semi-estrutura 2).*

Mais uma vez ela relacionou a criatividade com a produção artística, nesse momento abordando o seu trabalho pedagógico, a vivência de práticas inesquecíveis e surpreendentes. Fez breves comentários sobre “fazer bem”, mas não aprofundou o entendimento do que essa expressão compreende, se poderia ser em relação a situações pedagógicas novas e valiosas para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Nesse sentido, é relevante entender as características funcionais da personalidade de Carla, sua participação na regulação do comportamento. Nesse âmbito, são destacados os *indicadores funcionais*, os quais a partir das contribuições de Mitjás Martínez (2003a) compreendem: a) a flexibilidade de Carla para reorganizar e redefinir as diferentes alternativas e estratégias do comportamento; b) a individualização que a professora realiza das informações oferecidas; c) a projeção futura, a construção de metas que pretende alcançar em longo prazo.

Tais indicadores foram comentados anteriormente no caso de Carla, evidenciando a relação entre o caráter psicológico da criatividade e o papel que o sujeito desempenha na expressão criativa. Isso remete à compreensão da criatividade como processo complexo da subjetividade humana, como define Mitjás Martínez (2006, 2004).

Embora tenham sido abordados, serão retomados mais uma vez. A respeito da flexibilidade para reorganizar e redefinir o comportamento, foi constatado que Carla pouco modificava suas posturas em relação ao trabalho pedagógico. Diante de dificuldades apresentadas pelas crianças na realização das propostas educativas, a professora não criava meios para mediar as situações que surgiam.

No dia 30/06/2006, ficou evidente tal comportamento da professora. Ao finalizar a leitura do texto informativo sobre o animal estudado, Boi, distribuiu uma imagem dele, solicitando que as crianças a colorissem. Falou para os alunos: *“Pode pintar de qualquer cor. Depois, vocês vão recortar e montar um quebra-cabeça”*. Chamou a atenção de uma criança dizendo: *“Vou explicar e você depois não sabe”*.

Sentou-se em uma das mesas coletivas destinadas às crianças e organizou os materiais utilizados para os alunos que tinham faltado.

Um aluno foi até ela perguntar se poderia pintar colorido, ela respondeu: *“Boi não é colorido, é para pintar de uma só cor.”* A criança voltou para o seu lugar e coloriu com apenas uma cor o desenho.

A professora explicou, durante a pintura, deveriam pegar uma tesoura e recortar nas linhas marcadas no desenho. Quando iniciaram o recorte, Carla levantou da mesa e começou a distribuir o caderno referente ao projeto do Bichionário.

Ao fazer isso, observou que uma criança tinha recortado nas linhas do desenho do boi e não nas que estavam em cima da imagem, indicando o quebra-cabeça. Com tom de irritação, chamou a atenção da aluna questionando como ia fazer a atividade: *“Você não entendeu o comando? É para cortar na linha! Como você vai colar?”*. Viu que outra tinha imitado a aluna e também olhou para esta com olhar de “reprovação”.

Prosseguiu a distribuição dos cadernos, nesse momento, uma outra criança foi até ela e pediu ajuda. Ela falou: *“Você não entendeu o comando? Você quer fazer da sua cabeça. Tira e cola tudo de novo!”*. A aluna não conseguiu descolar o desenho do boi. Olhou para a professora, que respondeu dizendo: *“O que eu posso fazer? Não adianta me olhar com esse olho comprido.”*. A aluna permaneceu olhando para a professora que voltou a sentar e recortar a margem da figura do boi para as crianças que tinham faltado.

Nessa situação, a professora mostrou-se bastante inflexível na reorganização dos seus comportamentos, mesmo quando vários alunos demonstravam que não tinham compreendido os comandos solicitados. Não procurou orientá-los, nem buscou formas criativas para explicar a atividade programada.

Do mesmo modo, foram raras as situações ocorridas no contexto educativo que indicaram a individualização das informações. Carla mostrou-se pouco reflexiva frente às dificuldades apresentadas pelas crianças, assim como em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido na educação infantil.

Esse comportamento inviabilizava uma postura mais ativa da professora no currículo em ação. As situações inesperadas que surgiam eram superadas por meio de improvisos, de adaptações, como o caso do livro que uma professora deixou de levar para que realizassem a atividade definida no planejamento (dia 03/07/2006). Carla não apenas responsabilizou a professora, como não procurou formas alternativas e criativas para a concretização dos objetivos de aprendizagem estabelecidos para aquela atividade. Preferiu procurar uma tarefa mimeografada para que as crianças realizassem.

Apesar de se dizer satisfeita na profissão docente, nas projeções para o futuro profissional de Carla não foi possível perceber seu interesse em desenvolver

projetos na área da educação. Os planos que relatou estavam vinculados com a atuação no ensino superior, somente quando não houvesse mais disposição para o magistério na educação infantil.

O curso superior em Pedagogia para Início de Escolarização – PIE representou para a professora um momento singular em sua formação acadêmica. Com muito orgulho, fez referências ao fato de ter sido realizado na Universidade de Brasília - UnB. Em suas palavras:

*(...) Eu estudei no PIE (...) Minha turma era da UnB, à noite, né? Quase todo foi feito à noite lá na UnB, depois é que eu fui pra Taguatinga... Quase toda a minha formação foi dentro da UnB (...) E foi uma experiência inesquecível! Eu acho que o PIE fez uma diferença muito grande no meu, na minha vida profissional. Eu tenho sentido assim é, abri... eu tive uma, eu passei a ter uma visão diferente da educação quando eu fiz o PIE. Porque quando você começa a ter uma prática e a teoria junto, faz uma diferença muito grande, né? (Entrevista semi-estruturada 1)*

A possibilidade de prosseguir os estudos por meio de formação continuada, não representava para Carla projeções futuras que a mobilizassem em sua expressão criativa. Comentou que estava fazendo um curso aos sábados, que poderia se tornar uma pós-graduação, mas que seu desejo era de cursar outro programa semelhante ao PIE, numa parceria da universidade com a Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Pouco citou os grupos de estudo que ocorriam na instituição educativa, o que pode ser outro indicador de que a formação continuada não representava para ela um projeto futuro que a instigasse.

Não foram explicitados pela professora planos profissionais que se constituíssem como impulsos motivacionais em alguma direção, quando, segundo Mitjans Martínez, (2003a).

Sua formulação de metas a alcançar a longo prazo, expressão de um sólido impulso motivacional em um direção determinada, permite-lhe enfrentar as dificuldades da atividade criativa, o que, em muitos casos implica um longo e árduo processo de estudo, preparação e constante busca de alternativas, nem sempre isento de frustrações e vivências negativas. (MITJANS MARTÍNEZ, 2003a, p.71).

Com tais aproximações a compreensão da criatividade como processo subjetivo, torna-se viável a análise mais intensiva de certos aspectos do trabalho pedagógico desenvolvido por Carla. Isso porque a expressão criativa da professora é considerada como processo complexo da subjetividade humana, o que envolve as dimensões da subjetividade individual e a subjetividade social.

A partir das informações discutidas até esse momento, será possível entender a criatividade da professora no desenvolvimento do currículo, analisando os seguintes aspectos do trabalho pedagógico destacados por Mitjans Martínez (2006, 2003a) a partir do *sistema didático integral*: a) objetivos do processo educativo; b) conteúdos do ensino; c) estratégias e métodos de ensino; d) organização do processo docente e tarefas a serem realizadas em classe e extra-classe; e) natureza da bibliografia e material didático; f) sistemas de avaliação e auto-avaliação da aprendizagem; g) relação professor-aluno e clima comunicativo-emocional.

#### **4.2.2.3. A expressão da criatividade da professora Carla no trabalho pedagógico**

Nesta pesquisa, os aspectos enfatizados acerca do trabalho pedagógico foram separados com a finalidade de evidenciar em cada um deles os elementos referentes à expressão da criatividade da Carla. Cabe, no entanto, destacar, as inter-relações fazem com que em diferentes situações relatadas sejam realçadas as interferências mútuas que promovem, no desenvolvimento do currículo, o currículo em ação. Com a compreensão de suas influências recíprocas, é possível entendê-los na dinâmica educativa construída pela professora.

O primeiro aspecto que chama a atenção no trabalho pedagógico de Carla diz respeito à *seleção e formulação dos objetivos de aprendizagem*, que abrangem a forma como são elaborados e apresentados aos alunos.

No cotidiano construído pela professora, esses objetivos partem do currículo da Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEDF, que, como foi dito antes fundamenta o currículo moldado pelos professores. Ela pautava o seu trabalho pedagógico no que aquela instituição define para ser abordado com os alunos de 5 anos de idade.

As crianças presentes em sua turma pouco interferiam em sua seleção, na elaboração de objetivos de aprendizagem específicos de acordo com as características do grupo ou com as necessidades apresentadas por certos alunos. No decorrer das observações, não foram identificados objetivos de aprendizagem elaborados para que pudessem contribuir de maneira que os alunos com dificuldades tivessem condições de superá-las. Em entrevista, Carla afirmou que:

*(..) Essa turma tem uma característica incrível, tudo que eu joga pra eles é bem recebido, isso aí é uma característica. **Mas fala, né? Demais! São assim, mas porque eles, é deles, né? É a característica da turma** (...).(Entrevista semi-estruturada 2).*

Ao ser questionada acerca das características da sua turma, a professora destacou que as crianças falavam demais, de modo que as propostas educativas que ela fazia eram logo aceitas. Todavia, pedia constantemente que ficassem em silêncio durante a aula e ao longo da realização das atividades. Em muitas situações, Carla demonstrava nervosismo com os diálogos construídos entre elas.

No período observado, não foram encontradas situações que evidenciassem a inclusão dos temas de interesses dos alunos, ou assuntos suscitados por suas necessidades educativas na seleção e formulação os objetivos de aprendizagem. Dessa maneira, era a professora quem determinava e apresentava os objetivos que deveriam alcançar.

As crianças, então, sem participarem da seleção dos objetivos de aprendizagem perdiam a oportunidade de se conscientizarem do papel ativo que possuem em seu processo de aprendizagem. Para desenvolver seus interesses, propor e descobrir problemas, o estudante precisa estar envolvido naquele processo, precisa ter, antes de tudo, sentido pra ele, como afirma Mitjans Martínez (2003a).

A participação das crianças de 5 anos de idade pode e precisa ser oportunizada desde a educação infantil. Afinal, já são compreendidas como seres sociais, históricos e culturais, marcados pelas contradições da sociedade em que estão inseridas. (KRAMER, 2006). Elas têm condições de sugerirem os objetivos de aprendizagem que lhes despertam motivação e interesse em seu processo de aprendizagem, considerando o que é específico da infância, o que segundo Kramer

(2006) é sua capacidade de imaginação, fantasia e criação e que produzem cultura e são produzidas nela.

Nesse âmbito, cabe destacar ainda que para a professora, os objetivos de aprendizagem principais a serem trabalhados estavam vinculados à apropriação do código da escrita. A apresentação das letras do alfabeto, assim como de suas famílias silábicas, norteavam as atividades solicitadas para as crianças.

Mesmo enfatizando sua autoria no projeto denominado “Bichionário”, as tarefas sugeridas pelo grupo de professoras acabavam sendo orientadas para a identificação das letras e sua escrita. Carla pouco abordava conhecimentos de mundo.

No dia 04/07/2006, a professora afirmou que só trabalharia com a letra “F”, escrevendo-a no quadro-negro com letra grande. Perguntou qual era o animal do bichionário que tinha tal letra. As crianças falaram que era a foca. Ela escreveu essa palavra no quadro. Perguntou depois quantas letras tinha. Alguns alunos responderam com a quantidade de sílabas. Perguntou novamente. Junto com eles contou as letras da palavra. Em seguida, contou a quantidade de sílabas separando-as com palmas.

Registrou, no quadro-negro, a letra F mais uma vez e falou:

*Carla: “O F está sozinho, vamos juntar ele com outras letrinhas que trabalhamos?”.*

*Crianças: “A”.*

Ela escreveu ao lado, juntando as duas letras “F” e “A”. A professora perguntou:

*Carla: “O F junto com o A fica?”.*

*Crianças: “FA”.*

Pedi para falarem uma palavra com “FA”, disseram uma: faca e ela anotou em um canto do quadro negro. Continuou: “*Ele ainda estava sozinho...*”. Os alunos prontamente responderam: “E”. Seguiu o mesmo esquema até formar a família

silábica do F, junto com palavras que se iniciavam com elas. Devido às muitas palavras que falavam, Carla disse: *“vou perguntar por grupo”*.

Em certo momento, uma criança disse: “vovó”. A professora: *“Não! A gente fala fofó ou vovó?”*. Os alunos estavam bastante agitados, a professora falou com voz irritada: *“Não estou falando com as paredes! Elas não precisam ler, nem escrever”*. Chamou com voz alta o nome de uma criança e pediu para que trocasse de lugar.

Ao finalizarem a escrita daquela família silábica, ela solicitou aos alunos que repetissem cada sílaba junto com a palavra. Depois, fez os movimentos do “F” com os braços. Algumas crianças imitaram. Escreveu no quadro a letra e falou: *“Hoje só vamos ver isso”*.

Em seguida, pediu para fazerem duas filas fora da sala de aula, uma de menino e outra de menina. Foram para o pátio coberto onde era feita a recepção às crianças e fizeram, segundo suas palavras, uma atividade diferente relacionada à área de psicomotricidade.

Nessa situação, a professora iniciou o estudo de certas sílabas com referências à Foca, selecionada para o trabalho com a letra F. Entretanto, não relacionou as atividades de escrita com aquele animal, logo enfatizou a formação silábica. Desse modo, não utilizou a oportunidade para tratar de assuntos vinculados com a Foca e, então, despertar o interesse das crianças para o acesso aos conhecimentos historicamente construídos.

No desenvolvimento do currículo, Carla não utilizava a música, literatura, dança, teatro, arte, história, cultura e cinema de maneira interdisciplinar. (KRAMER, 2003). Ao contrário, indicava que a aprendizagem das crianças era diferenciada por fronteiras de assuntos, o que segundo Barreto (2004) torna o currículo estruturado por disciplinas acadêmicas e, com isso, inadequado para o trabalho pedagógico da primeira etapa da educação básica.

Para a referida autora, o professor da educação infantil precisa ter sensibilidade para observar o comportamento e o progresso individual das crianças e dos pequenos grupos, abrangendo uma forte consciência acerca dos objetivos da aprendizagem e das habilidades múltiplas para compreender os interesses das crianças.

Ademais, na ocasião relatada, Carla deixou de abordar a formação cultural, o que de acordo com Kramer (2006) envolve a experiência com o conhecimento científico e com a cultura, incluindo as dimensões da política, ética e estética, entendendo a educação como uma prática social.

Em entrevista, a professora explicitou sua preocupação com o processo de alfabetização mesmo tendo em vista o projeto “Bichionário” e as possibilidades que poderia gerar acerca do conhecimento de mundo:

*(...) O bichionário é um centro de interesse, que são os bichos e tem o fechamento que é a ida ao Zoológico... E eu tive o ano passado, nesses anos pra traz, **uma experiência muito rica, que as crianças, eu não trabalhei a, o, a alfabetização em si, né? Foi trabalhando assim e saiu crianças alfabéticas, e dá criança, né? É claro que é da criança, mas que eu cheguei e massacrei ela: “Oh! Você tem que aprender que o D com o A é o DA.” Massacrar a criança, não! Oh! Trabalhei oralmente ali com eles no quadro, mas depois quando, eles mesmos vão formando as palavras, as letrinhas, as sílabas e eles vão, quando você vê ta lendo, e sem, e sem, como é que diz aquela história? É sem estresse (...)** (Entrevista semi-estruturada 1).*

Em poucas situações, a professora promoveu discussões que conduzissem a oportunidades de desenvolvimento integral, como propõe o currículo moldado pelos professores a respeito da função pedagógica da educação infantil. Os projetos “Mala da Magia” e “Tudo Bem Ser Diferente” poderiam ser meios para o trabalho com os objetivos de aprendizagem associados à formação integral dos alunos para além do processo de alfabetização. Todavia, no cotidiano de Carla, as atividades relacionadas a esses dois projetos eram tratadas brevemente. A maneira como abordava não indicavam sua criatividade no trabalho pedagógico.

No dia 03/07/2006, por exemplo, a professora após conduzir a contagem das crianças presentes e ausentes, falou em voz alta que o aluno que havia levado o boneco de pano do projeto “Tudo Bem Ser Diferente” não estava em sala de aula. Depois, pegou a pasta de registro da aluna que levara a boneca de pano e fez a leitura do seu depoimento, pediu que ela explicasse na frente de todos o que tinha desenhado. A menina sentada em seu lugar obedeceu a professora. Em seguida, Carla pegou a pasta do projeto “Mala da magia” e também fez a leitura do depoimento da criança que tinha passado o fim-de-semana com a mala. Durante a leitura, interrompeu para pedir silêncio dos alunos que conversavam entre si.

Os registros e depoimentos das crianças acerca da experiência com a mala eram, em geral, lidos por ela logo após a verificação da contagem dos alunos presentes e ausentes. Solicitava para o aluno entregar-lhe a pasta, para que, assim, fizesse a leitura do que estava registrado pela família. Caso fosse um desenho, explicava para turma do que se tratava. Não fazia questionamentos a respeito das brincadeiras e jogos sugeridos, nem solicitava que a própria criança relatasse as vivências proporcionadas pelas atividades.

A professora fazia, ainda, a leitura do registro da experiência com os bonecos de pano do projeto “Tudo Bem Ser Diferente”, seja escrito, seja o desenho do aluno. Após esse momento, saía fora da sala de aula para guardá-los na sala dos professores. Justificava para as crianças que não havia espaço na sala de aula para que ficasse com eles ao longo das atividades programadas, incluindo o horário de parque. Assim, ela retirava do contexto da aula a participação dos bonecos e dos assuntos vinculados ao respeito e às diferenças, ao preconceito.

Em relação a esse último projeto, destacou:

*(...) Eu falei: “Gente, o ano que vem eu quero fazer o projeto dos Bonecos, mas com outro enfoque. Eu quero fazer a questão racial (...) E eu consegui contagiar as meninas: “Vamos fazer? Vamos fazer?” Quando eu vi já contagiou a escola inteira, que parece que quase a escola toda ta trabalhando, né? (...) Contagiou todo mundo e os meninos estão adorando o projeto, que já pensou... até que os pais, alguns pais iam ter resistência, né? Porque o boneco tem um de cor, né? Mas, graças à Deus, na minha sala eu não tive problema nenhum, os pais estão amando o projeto, estão amando os bonecos (...) (Entrevista semi-estruturada 1).*

Nesse trecho, Carla além de destacar sua autoria, enfatizou que foi sua idéia o trabalho acerca da questão racial. Idéia aceita pelas demais professoras, pelas crianças e pais. Entretanto, de forma muito rápida inseria esse projeto na rotina diária, assim como o outro. Não demonstrou usar dos recursos e estratégias de que dispunha para trabalhar na perspectiva do desenvolvimento integral das crianças.

Nesse aspecto, é possível afirmar que Carla não era criativa, pois a maneira como formulava os objetivos de aprendizagem e os procedimentos escolhidos por ela, não indicava a participação ativa das crianças. Além disso, pouco instigava o desenvolvimento integral, finalidade proposta para a educação infantil tanto pela LDB, como pelo currículo moldado pelos professores.

Assim, mantinha em sua prática pedagógica um enfoque escolar, reforçando, segundo Haddad (2005), a necessidade de reestruturar os serviços oferecidos na educação infantil, que ora alterna entre o cuidado custodial e o caráter escolarizante. Para a autora, é preciso um salto qualitativo na direção de uma unidade que requer a compreensão das instituições educativas em sua multifuncionalidade, que converge as funções sociais e educacionais no trabalho pedagógico desenvolvido na primeira etapa da educação básica.

Nesse sentido, *a seleção e organização dos conteúdos* na educação infantil envolvem mais que o código da escrita. Abrangem, o acesso aos conhecimentos historicamente construídos, respeitando os interesses das crianças, e a formação humana na perspectiva do desenvolvimento integral dos alunos.

Para Carla, no entanto, os conteúdos a serem trabalhados eram de forma prioritária vinculados à identificação das letras e aquisição do processo de alfabetização. Foram mínimas as possibilidades criadas pela professora para que a partir daqueles projetos citados houvesse a relação dos conteúdos com o cotidiano das crianças, como também com os contextos e as pessoas com as quais elas convivem, seus familiares e colegas.

Apesar disso, a professora demonstrava que, em seu trabalho pedagógico, buscava ser criativa, no que diz respeito à relação dos conteúdos com temas de interesse das crianças, como no caso da elaboração do projeto “Bichionário”. Criatividade expressa na procura por inserir práticas educativas novas e com valor para a aprendizagem das crianças. Ela afirmou:

*(...) Eu gosto muito de trabalhar com projeto, acho que o projeto é, faz o, o conteúdo ficar mais, como se diz? Mais emocionante? Não sei bem se essa a palavra: emocionante? A criança se diverte mais com o bichionário. Eu sou apaixonada pelo bichionário! Porque eu acho que o bichionário é um assunto que é do interesse deles e ali está aprendendo as letras, aprendendo a formar as sílabas e eles vão indo, quando você vê, eles estão lendo (...). (Entrevista semi-estruturada 1).*

Na situação acima, Carla indicou sua preocupação com os assuntos de interesse das crianças, com seu desejo de tornar o processo de aprendizagem mais divertido. Isso ocorria de forma associada à função pedagógica que atribuía à educação infantil: a preparação para o ensino fundamental. De modo que sua

intenção era colaborar para que por meio de vivências divertidas, os seus alunos pudessem pouco a pouco se apropriar do código da escrita.

Nesse sentido, foi possível perceber que nesse aspecto do trabalho pedagógico, a organização dos conteúdos, a professora teve maior criatividade no desenvolvimento do currículo, pois procurava relacionar os conteúdos, os assuntos trabalhados com aquele tema de interesse das crianças, os animais. Ainda assim, eram os conteúdos associados à alfabetização que norteavam seu trabalho pedagógico, tanto que ao comentar sobre sua satisfação em trabalhar com as crianças de 5 anos de idade, afirmou:

*(...) Quando você trabalha com o 2º (período), o 2º, ah,  **você percebe mais as respostas dos alunos, são mais visíveis**, que no 1º você não vê essa resposta, você vê claro a socialização da criança, né? Você percebe que ela vai amadurecendo, **mas no 2º período você vê todo esse, todo o conteúdo que você trabalhou durante aquele ano, ele realmente acontece**. Aí quando chega no 3º, eu nunca trabalhei com o 3º (...) Como os **meninos passam pelo 2º têm toda aquela bagagem aí quando chega lá 3º tudo aquilo floresce** (...). (Entrevista semi-estruturada 1, informação acrescentada pela pesquisadora).*

Nesse relato, a professora mostrou a relação que estabelecia entre o seu trabalho pedagógico e a série seguinte, momento em que, segundo ela, “floresce” o processo de alfabetização, com a aprendizagem dos meios necessários para a leitura e escrita. Para ela, contribuir para que os seus alunos tivessem “sucesso” na alfabetização gerava satisfação com sua prática docente.

No seu cotidiano educativo, é possível perceber ainda a importância que conferia às atividades relacionadas à educação matemática, por exemplo. No dia 10/07/2006, há indícios da relevância para Carla das tarefas que envolvem os numerais.

Nessa ocasião, escreveu no quadro negro os nomes dos ajudantes do dia e após a identificação das letras presentes, foi até o armário, procurou o planejamento e comentou com a pesquisadora que estava prevista uma atividade em relação ao projeto “Bichionário”. No entanto, entregou para os alunos uma folha mimeografada, que tinha como comando operações matemáticas a partir de figuras.

Iniciou a explicação oral da atividade, o comando 1. Interrompeu para pedir silêncio. Disse para as crianças que elas poderiam começar a escrever o nome.

Muitas pediam a ficha com os nomes. Ela falou que aqueles que não precisavam das fichas poderiam logo começar a escrever. Entregou as fichas um por um, perguntando para cada criança se queria ou não.

Quando observou que tinham terminado o comando 1, explicou o 2. Esperou que finalizassem para conduzir as orientações para o comando 3. Disse que não ia fazer no quadro-negro, apenas oralmente. Os alunos continuavam a conversar entre si, alguns se levantavam dos lugares para conversar com os colegas.

Quando acabaram, a professora recolheu a 1ª atividade, advertindo que não iam colorir as figuras presentes naquela hora, só depois. Pediu mais uma vez que ficassem em silêncio.

Entregou a 2ª atividade, que tinha como comando copiar o número 5 e desenhar cinco objetos em determinando campo – uma cesta. Explicou que as setas presentes na atividade estavam erradas, por isso deveriam prestar atenção à sua explicação e à forma como ia escrever esse numeral. Carla mostrou a direção dos traços/ movimentos. Algumas crianças observaram as orientações, outras permaneciam distraídas.

Saiu da sala dizendo que ia tomar remédio para dor de cabeça. Nesse momento, muitos alunos se levantaram e foram conversar com os colegas. A professora, ao voltar, pediu que falassem menos e trouxe os materiais para fazer a atividade prevista sobre o “Bichionário”. Algumas crianças foram até ela com a tarefa em mãos.

Logo em seguida, entregou a 3ª atividade. Nesta havia macacos com placas que tinham diferentes números. Carla explicou que o comando era para que pintassem somente os macacos que seguravam as placas com o número 5. Entregou lápis de cor para colorirem.

Enquanto faziam, a professora recortava os elementos necessários para a atividade a respeito do “Bichionário”. Quando observou que finalizaram, pediu para pegarem as caixas com o brinquedo Lego. Ficaram em torno de 30 min, enquanto ela continuou a recortar aqueles materiais. Depois, parou e disse que ia a sua casa<sup>22</sup> pegar um outro remédio para dor de cabeça e um saco de feijão para o caldo que seria feito no dia seguinte.

---

<sup>22</sup> É em uma rua próxima à instituição educativa.

Ao retornar, falou que só fariam a atividade a respeito do “Bichionário” no outro dia e pediu para guardarem os brinquedos. Conduziu as crianças para a higiene. Fizeram o lanche e em seguida foram para o parque.

Como pôde ser verificado, em torno de uma hora e meia a professora solicitou três atividades escritas que abrangiam o numeral estudado, o cinco. Para tanto, fez uso de atividades mimeografadas, sendo que para cada comando, ela explicava, registrava no quadro negro a resposta esperada e aguardava as crianças copiarem. Os alunos enquanto copiavam, conversavam com os colegas, alguns se levantavam dos lugares para trocar materiais, olhar a produção dos outros, ou simplesmente para distrair.

Isso demonstrou que, mesmo com as solicitações para que falassem menos e com as explicações comando por comando, muitas delas permaneciam desatentas às atividades. Tal comportamento é bem compreensível, afinal eram crianças de cinco anos de idade e, por mais interesse que possuíssem em relação às tarefas matemáticas, precisavam de atividades mais envolventes e com maior caráter produtivo.

Nesse momento, é relevante destacar que *as estratégias e métodos de ensino* utilizados por Carla podem ser considerados como pouco ativos. A proposição de problemas e sua resolução criativa eram usados eventualmente em seu trabalho pedagógico.

As atividades solicitadas no dia 10/07/2006 acima relatadas também indicam escassas oportunidades que as crianças possuíam de participar ativamente das estratégias e métodos de ensino. Isso porque se compreende que a participação ativa não está apenas na seqüência de ações, mas nas possibilidades das pessoas compartilharem esse espaço com seus pensamentos e ouvirem a comunicação do outro. (TACCA, 2006).

Aquelas atividades requeriam em sua maioria a escrita numérica, sendo que a professora fazia oralmente cada comando, registrando as respostas esperadas no quadro-negro. Aos alunos que estavam conversando ou distraídos, não atentos às suas explicações, restava apenas copiarem as respostas. A forma como conduzia as orientações acerca das tarefas a serem realizadas e dos resultados desejados indicava a pouca criatividade de Carla em seu trabalho pedagógico.

Ademais, as crianças eram pouco instigadas a pensarem a respeito das atividades, explicitando suas impressões e idéias sobre o que lhe era solicitado. Os questionamentos, a fundamentação e defesa de posições próprias eram estratégias pedagógicas raras no cotidiano da turma daquela professora.

Na busca por priorizar o processo de alfabetização e a educação matemática, ela deixava de trabalhar tanto os objetivos de aprendizagem vinculados à formação integral, quanto com estratégias e métodos de ensino que poderiam favorecer o desenvolvimento de características psicológicas associadas à expressão criativa das crianças. A maneira de trabalhá-los pode ser um outro indicador da pouca criatividade de Carla no desenvolvimento do currículo.

Nessa perspectiva, a construção de situações de aprendizagem que fomentassem a ousadia ou iniciativa, por exemplo, eram incomuns no trabalho pedagógico da professora. Apesar dessas evidências, ao ser questionada a respeito de sua turma, afirmou:

*Olha, essa minha turma... Em relação... Aquilo que eu te falei, né? Uma turma, tudo que eu jogo pra eles... Eles são... **Têm resposta na “ponta da língua”, né?** Como dizia aquela história... Eles são... Como é que se diz? Questionadores, muito questionadores, eles indagam muito, né? Eles são o tempo inteiro... (...) Mas a maioria da turma responde bem a tudo que você joga pra eles, isso é bom, que aí **a minha preocupação é tornar cidadãos críticos, né?** (...) (Entrevista semi-estruturada 2).*

Em seu discurso, Carla se disse preocupada com a formação de cidadãos críticos, lembrando que em sua turma as crianças questionavam bastante, o que afirmou ser uma característica dos alunos. Entretanto, no decorrer das atividades propostas, a professora registrava no quadro-negro as respostas desejadas. Mostrou-se pouco criativa na formulação de estratégias de ensino que solicitassem a reflexão e participação dos alunos, meios oportunos para que tivessem condições de se tornar cidadãos críticos como falou.

Além disso, utilizava raramente a organização da sala de aula para favorecer o envolvimento dos alunos, seja em relação à formação dos grupos de alunos, ou para melhor aproveitar o espaço. Os elementos decorativos serviam apenas para enfeitar o ambiente. Assim, até mesmo o alfabeto e os quadros com os registros numéricos ficavam à margem das atividades realizadas.

No dia 30/06/2006, após trabalhar as letras presentes nos nomes dos ajudantes do dia no quadro-negro, a professora perguntou: “Qual é a letrinha que estamos trabalhando?”. As crianças responderam: “B”. Continuou: “Hoje vamos aprender tudo sobre o Boi.” Pegou um texto informativo e começou a ler em voz alta. Os alunos permaneciam sentados nas cadeiras conversando entre si.

Explicou alguns conceitos, enquanto apareciam na leitura: mamífero; quadrúpede; arado; novilho. Em certo momento, disse em tom irritado: “Não tô falando com a parede!” Pedindo a atenção das crianças. Ao terminar de falar, algumas se silenciaram e passaram a ouvir as suas colocações.

Nessa ocasião, foi possível perceber que os alunos sentados em suas cadeiras, estavam em situação favorável às conversas e desatenção às explicações da professora. O uso das rodinhas<sup>23</sup> tão freqüentes na educação infantil, não foi uma estratégia usada pela professora. Apenas para contar histórias ela pedia que as crianças se organizassem daquela forma.

Os materiais e recursos solicitados para as produções foram, em geral, lápis de cor e de escrever, canetas hidrográficas e atividades mimeografadas. Materiais que se tornaram corriqueiros para a realização das atividades propostas por Carla. Entretanto, os diferentes estilos de pensar e aprender dos alunos implica, de forma fundamental, no uso de estratégias de ensino variadas, para que assim possam atender as diferenças existentes. (WECHSLER, 2002).

No dia-a-dia da professora, essas estratégias e métodos desenvolvidos tinham ainda poucas oportunidades para que as crianças expressassem suas idéias e pensamentos. Isso confirma o resultado de um estudo apresentado por Wechsler (2002) em que a preferência dos professores está naqueles alunos considerados quietos, educados e bem comportados, ou seja, alunos idealizados.

Nesse sentido, no decorrer das tarefas e dos canais dialógicos construídos entre Carla e os seus alunos reais perpassavam os tons de irritação e nervosismo da professora para com eles, que conversavam constantemente entre si. No dia 03/07/2006 há um exemplo da maneira como a professora conduzia os diálogos com as crianças. Em frente ao quadro negro, ela perguntou:

---

<sup>23</sup> As crianças e a professora ficam sentadas no chão em roda.

*Carla: Ontem foi que dia?*

*Criança: Quarta-feira!*

*Carla: Não gente! Ontem foi dia do Senhor, dia de ir à casa da vovó. Foi que dia? (com tom de desaprovação). Esperou um pouco e disse:*

*Carla: Domingo. Hoje é segunda-feira! Escreveu no quadro.*

*Carla: Acabou o mês de junho. Hoje é dia 3 de julho. Olha como escreve. Que letra é essa?"*

*Crianças: J de jacaré.*

*Carla: E essa?*

*Crianças: U de urubu.*

*Carla: Essa ainda não estudamos. Mas é o L de leão.*

Ao terminar de escrever a palavra, fez os desenhos dos rostinhos: feminino e masculino. Ao lado representou respectivamente com quadradinhos e círculos a quantidade correspondente de alunos. E, ao final, o número correspondente de crianças.

Ao formar os pares ligando uma menina com um menino<sup>24</sup>, falou em voz alta a quantidade de meninas que estavam sem par. Para a contagem do número total de alunos, a professora foi em cada mesa e, simulando um toque na cabeça, contava as crianças.

Desse modo, os canais dialógicos constituídos entre Carla e seus alunos eram de forma prioritária para indicar a avaliação da professora em relação às falas e atividades produzidas por elas, por isso serão analisados com maior profundidade no tópico referente à avaliação e auto-avaliação.

A respeito das estratégias e métodos de ensino, cabe enfatizar ainda que Carla explicava os comandos das atividades de maneira confusa, muitas vezes, ambígua. Ora demonstrava que não conhecia as tarefas que estava indicando para os alunos fazerem, ora criava comandos pouco claros.

As crianças respondiam as orientações da professora conversando entre si, sem atenção as suas explicações e às atividades propostas. Foram muitas as

---

<sup>24</sup> Com o auxílio dos quadradinhos e círculos.

situações em que, após as explicações de Carla, os alunos voltavam-se para ela perguntando o que deveriam fazer. Esse comportamento a irritava, o que pode ser um aspecto que reforçava a sua postura de registrar no quadro negro as respostas esperadas.

As dúvidas e perguntas dos alunos acerca das atividades podem estar relacionadas com a forma da *organização do processo docente e a natureza das tarefas a serem realizadas em classe ou extra-classe*.

Como foi discutido anteriormente, o planejamento das aulas era realizado de forma coletiva entre as professoras que atuavam com crianças de 5 anos de idade. Elas debatiam e definiam as atividades a serem trabalhadas com os seus alunos. Essa formulação era fundamentada no currículo moldado pelos professores e nos projetos educativos elaborados a partir daquele.

Na coordenação coletiva, Carla mostrou-se resistente às propostas educativas das demais professoras e não seguia a maioria das atividades planejadas, mesmo quando as definiam de maneira conjunta. Ao ser questionada acerca do planejamento coletivo, sobre a maneira como compreendia esse espaço na sua rotina de professora, ela comentou:

*Olha, de todas as escolas que eu já passei (...) é o único lugar que eu conheço assim... que eu tenho essa experiência, que existe... Que o coletivo funciona, porque claro que é difícil, né? **Coletivo, o nome já tá dizendo, né? São idéias, pensamentos diferentes, é difícil conseguir um consenso, né?** Todos pensarem, mas a vantagem que a gente tem aqui nessa escola porque a direção dá subsídio, né? (Entrevista semi-estruturada 1)*

Nesse trecho, Carla indicou as dificuldades que encontrava diante do grupo de professoras que também atuavam com crianças de 5 anos de idade. Fez referências ao coletivo e às barreiras que as diferentes idéias e pensamentos impõem para o consenso dos envolvidos nas discussões.

Em sala de aula, indicava o descontentamento que sentia em relação às suas colegas e às atividades sugeridas. No dia 06/07/2006, por exemplo, entregou uma folha mimeografada para as crianças. Enquanto fazia isso, falou para aquelas que não precisavam das fichas com os nomes, que podiam começar a escrevê-lo no local destinado. Depois, entregou as fichas para cada aluno.

No quadro negro, fez as quatro figuras presentes na atividade (faca, foca, fogão, flor), as quais possuíam ao seu lado um desenho de lápis e outro de boca, que representavam respectivamente a contagem de letras e de sílabas. Reclamou em voz alta da complexidade da atividade, porque havia letras e sílabas que ainda não tinham sido trabalhadas. As crianças deveriam identificar as sílabas formadas por estas e registrar nos espaços destinados a quantidade correspondente, junto com os numerais das letras.

Enquanto explicava, pedia para os alunos identificarem primeiro as letras para depois as sílabas. As letras que não sabiam, Carla justificava dizendo que não foram estudadas, falava em voz alta. Fez isso com cada figura, aguardando que terminassem para fazer a seguinte.

Depois, ela saiu brevemente da sala de aula para a comemoração do aniversário de uma colega. Ao retornar, encontrou e conversou com a professora que elaborou aquela atividade, argumentando que era muito difícil e que cabia ao terceiro período, à alfabetização. A outra professora explicou que trabalhava oralmente diferentes sílabas presentes nos nomes dos alunos, por isso não percebia a dificuldade apresentada. Carla contra-argumentou dizendo que não trabalhava dessa maneira com os seus alunos, de modo que a tarefa requeria conhecimentos que as crianças ainda não possuíam.

Nessa situação, após a definição da atividade pelo grupo de colegas, ela questionou sua complexidade, tanto para os seus alunos, como para a professora que havia feito a proposta. Entretanto, não propôs alternativas criativas para incrementar a atividade, alternativas em que os critérios de novidade e valor estivessem presentes, promovendo a aprendizagem e desenvolvimento nas crianças.

Em entrevista a professora afirmou, inclusive, sua resistência às atividades mimeografadas, que ela denomina como “atividades rodadas”:

*(..) **Sou resistente a deveres rodados**, eu acho que a gente pode trabalhar certos assuntos sem precisar massacrar os meninos com atividades rodadas, sabe? Eu sou um pouco resistente (...)* (Entrevista semi-estruturada 1).

Aqui ela disse que poderia trabalhar determinados assuntos sem “massacrar” as crianças com aquelas atividades. No entanto, o seu uso era freqüente na dinâmica educativa de Carla, que pouco diversificava as solicitações em relação à produção dos alunos. Esta se caracterizava ainda pela reprodução de letras ou numerais, por seu caráter reprodutivo. As oportunidades de escolha eram mínimas no contexto da sala de aula da professora.

No dia 30/07/2006, houve uma situação que exemplifica aquele caráter das atividades sugeridas por ela. Nesse dia, após a colagem do quebra-cabeça do animal Boi que estava sendo estudado, Carla explicou a atividade seguinte. Para isso, cantou a música: “*Boi, boi, boi, boi da cara preta, pega esse menino que tem medo de careta...*” As crianças cantaram junto com ela. Perto de finalizar a canção, um aluno falou:

*Criança 1: Tem que encontrar o B!*

*Carla: Isso, procurar a letra B e circular com lápis de cor.*

Na fala do aluno, ficou indicado que encontrar as letras estudadas era atividade tão comum que se tornava previsível. Carla não iniciou a explicação da tarefa, mas ele identificando a música cantada e a letra que estavam trabalhando, soube o que precisaria fazer.

Essa situação pode ser um indicador da forma como a professora conduzia as atividades pedagógicas selecionadas para sua turma de alunos, o caráter previsível e reprodutor estava presente, demonstrando, com isso, a pouca criatividade da professora na maneira de organizar o processo docente.

Até as brincadeiras eram pouco diversificadas. Referiam-se em primordialmente à manipulação de massa de modelar e do brinquedo chamado de Lego (blocos de construção), apesar da existência de outras que estavam disponíveis na instituição educativa. No dia-a-dia da turma, a forma usada por Carla para inserir o brincar possuía apenas um sentido específico: como algo periférico ao trabalho acadêmico e à aprendizagem, segundo Capistrano (2005).

Para essa pesquisadora, a ênfase nesse sentido está no fato de que o trabalho pedagógico da educação infantil tem como “raiz a história do Ensino Fundamental” (p 76), em que as principais metas são a aquisição de conhecimentos. As brincadeiras e jogos são realizados, então, em momentos pré-determinados fora da sala de aula, em especial, no final da aula ou quando as crianças haviam terminado as atividades escritas. (CAPISTRANO, 2005). No contexto de Carla, pode ser acrescentado que o brincar estava presente também quando os alunos finalizavam suas produções e ainda tinha tempo para a tarefa seguinte, como horário de parque ou lanche.

No dia 29/06/2006, a professora explicitou para as crianças o sentido que atribui ao brincar. Nesse dia, ao finalizarem uma atividade mimeografada, ela entregou lápis de cor para colorirem as figuras. Quem terminava de colorir, era orientado para pegar um pedaço de massa de modelar, mais um palito de picolé. Comentou em voz alta: *“falta meia hora para o lanche, quem acabar, pega um pedaço de massinha.”* No horário marcado, solicitou que guardassem os materiais. Depois, foram para a higiene, fizeram o lanche e se dirigiram para o parque.

Esse comportamento da professora em relação ao brincar, era contrário ao que afirmou quando foi questionada a respeito do que seria específico à educação infantil. Nesse momento, ela apontou o brincar como característica presente com maior ênfase na primeira etapa da educação básica:

*Quando a criança chega na 1ª série, eles falam que: “Ah! Você já brincou o suficiente na Educação Infantil, que aqui você só vai estudar.” **Como se aqui a gente só brincasse e não é isso, né? Que a gente tem toda uma rotina, todo um conteúdo a seguir e que essa visão, né? Que muitos têm da Educação Infantil. Não é bem isso, né? O brincar é uma característica do, da Educação Infantil, que a gente não vê nas outras, no Ensino Fundamental e elas são crianças, do mesmo jeito, só que a ênfase do brincar é mais na Educação Infantil do que de 1ª a 4ª série, né?** (Entrevista semi-estruturada 2).*

Nessa situação, Carla indicou ainda que na educação infantil é desenvolvido um trabalho pedagógico “sério”, repleto de conteúdos. Mais uma vez, ela deixou implícito que a sua concepção acerca da função pedagógica da primeira etapa da educação básica era voltada para os conteúdos vinculados com a alfabetização e recursos educativos necessários para o ensino fundamental.

Nisso poderiam estar os motivos que levariam a professora a relacionar o brincar à atividade desvinculada do trabalho pedagógico ou como oportunidade para o desenvolvimento integral das crianças. De forma que, para ter a possibilidade de abordar todos os conteúdos, não era possível inserir momentos para as brincadeiras e jogos. Estes ficavam restritos aos horários de parque.

A aula de psicomotricidade, que poderia ser um espaço na rotina das crianças para as brincadeiras, foi presenciada em apenas um dia (04/07/2006) durante as observações estruturadas. Nessa ocasião, a professora fez referências a uma “atividade diferente” e, em um dos comandos solicitados, trabalhou a formação de grupos com cinco alunos, referindo-se ao numeral estudado naquele período.

Naquele dia, perguntou se tinham trazido filmes:

*Crianças: Não!*

*Criança 1: Você não avisou!*

*Carla: E precisa avisar? Toda terça-feira é vídeo... Então, vai ter uma atividade diferente.*

Nesta última expressão, ela demonstrou que não era uma atividade planejada, com a intencionalidade pedagógica para o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. A forma como dirigiu a atividade reforça este indicador.

Naquela situação, depois de uma atividade escrita, a professora conduziu as crianças para o pátio coberto onde é feita a recepção quando chegam à instituição. Pediu para se manterem na fila, enquanto foi pegar bambolês, corda, folhas brancas e pregadores de roupa. Os alunos conversavam muito, Carla ameaçou várias vezes, com tom de irritação, que ia parar a atividade e voltar para a sala de aula, também pedia para pararem de gritar e trocou algumas crianças de lugar.

A professora fez um percurso com aqueles materiais. Mostrou como deveriam fazer: pular com um ou com os dois pés, passar por baixo da corda e colocar o pedaço de papel branco no varal. Durante a realização da atividade, pediu algumas vezes para calarem a boca, ameaçava alguns alunos de voltar para a sala de aula.

Quando todas as crianças fizeram o percurso, perguntou qual era o numeral que estavam trabalhando, elas responderam: 5. A professora disse que iam se dividir em grupos de 5 pessoas, mas não fez essa separação. Explicou que ao seu comando deveriam se agrupar nos bambolês, montando grupos de cinco crianças.

Ao seguirem sua solicitação, ela conferia os números, pedindo para os alunos contarem juntos com ela. Se estivessem com um número a mais, ela pedia para sair. Contava ainda o número de crianças que ficavam sem grupo.

Após dois comandos dessa forma, Carla disse que os grupos deveriam ser formados apenas com meninos ou meninas. Fizeram assim duas vezes, também conferindo as quantidades.

Na quinta vez, ela pediu para separarem entre meninos e meninas, fazendo duas filas. Entregou para cada uma delas um pedaço de folha branca e um pregador. O comando era que agora fossem correndo até o varal e colocassem com o pregador a folha. No decorrer da atividade, algumas crianças ficavam esperando por sua solicitação, ou seja, só corriam para colocar a folha no varal se a professora mandasse.

Na atividade denominada por Carla como “diferente”, foi priorizado os movimentos das crianças de acordo com os comandos sugeridos por ela. Também aproveitou a oportunidade para trabalhar o agrupamento de 5, numeral que estavam estudando naquele período. As brincadeiras livres não foram permitidas, até mesmo a expressão do entusiasmo das crianças era limitado pela professora, com os constantes pedidos para falarem baixo ou fazerem silêncio.

Assim, as ameaças de que voltariam para a sala de aula e as solicitações para que “*calassem a boca*”, conforme os termos utilizados por Carla, não permitiram que a atividade pudesse ser vivenciada com prazer, alegria e satisfação por parte dos alunos. A maneira como conduziu os diferentes comandos não pôde configurá-los como expressões criativas da professora, isso porque o clima de tensão permeou diversos momentos. As crianças não puderam sugerir ou fazer escolhas, Carla dirigiu todas as etapas da aula, que poderia ter sido um espaço para as brincadeiras.

Em relação à *bibliografia e material didático* foi possível constatar as raras possibilidades de escolha dos alunos. A fonte principal de informações eram textos

informativos selecionados por Carla ou outras professoras. Com estes em mãos, fazia leitura de trechos ou aspectos que julgava interessante. A ênfase, em geral, estava nas letras que estavam trabalhando com os alunos.

Nos momentos de leitura desses textos, as crianças mostravam-se desatentas, construindo diálogos com os colegas. A professora demonstrava nervosismo com o comportamento dos alunos. Tal relação pode ser exemplificada no dia 30/06/2006 quando fez a leitura do texto referente ao animal Boi, conforme registrado anteriormente acerca das estratégias e métodos de ensino.

A respeito cabe destacar ainda que a leitura de histórias infantis foi presenciada em três dias. Histórias que também foram relacionadas aos conteúdos que estavam sendo estudados. No dia 05/07/2006, após terminarem uma atividade mimeografada a professora pediu para sentarem no chão à sua frente porque ia contar uma história de Foca, animal estudado naquela semana. Explicou que um aparelho de som ficaria ao fundo da sala e que ela só mostraria as figuras do livro. Antes de começar, cantou a música do “Mosquitinho”, em que há a solicitação para as crianças fazerem silêncio.

Os alunos ficaram atentos à história. Ao acabar, a professora conduziu um diálogo acerca de enredo e de hábitos de vida da foca, falaram acerca: do que gostava de comer, onde vivia, o que gostava de fazer. Tais informações foram discutidas a partir da história que tinham acabado de ouvir.

Depois, Carla chamou a ajudante do dia e falou: “*Vai, Renata, vê se cala a boca dos colegas*”, entregando para a menina a história e indicando que deveria recontá-la para os demais alunos. Ela fez o que a professora pediu e as outras crianças prestaram atenção à sua fala. O menino, ajudante do dia, também quis contar. Carla permitiu. Outras crianças pediram também, mas ela disse que somente os ajudantes. Em seguida foram fazer a higiene, depois o lanche e o parque.

Nessa situação, a professora pediu para uma aluna tentar chamar a atenção dos colegas para a história, indicando sua irritação com a pouca atenção dos alunos às suas colocações. Também usou a história como fonte de informações para ampliar os conhecimentos das crianças acerca do animal Foca.

Carla fez o mesmo para o Boi e o Feijão, palavras-chave para o estudo respectivo das letras: B e F. Foi desse modo que, durante o período observado,

ocorreu a leitura de três histórias, todas elas associadas às letras que estavam estudando.

Apenas nessas ocasiões foi possível perceber a iniciativa de Carla para tratar de assuntos para além da identificação de letras e numerais. Enriquecendo o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças com conhecimentos de mundo e, assim, oportunizando o acesso às informações referentes aos animais selecionados no projeto “Bichionário”.

Tal postura da professora estava relacionada com sua busca em favorecer o processo de alfabetização e a educação matemática das crianças, áreas priorizadas por ela no desenvolvimento do currículo com alunos de 5 anos de idade. Como dito antes, os objetivos de aprendizagem construídos pela professora estavam voltados prioritariamente para a aquisição dos recursos que ela definia como necessários para o ingresso das crianças no ensino fundamental. Dentre estes, havia a apropriação do código da leitura e escrita.

Ademais, os grupos de estudo não se constituíam como meios para que Carla ampliasse seus conhecimentos na área de educação, como espaço para reflexões acerca do seu trabalho pedagógico. Isso pode ser conseqüência da forma como a professora se relacionava com suas colegas, com o sentido subjetivo que construiu a respeito das relações sociais presentes no contexto da instituição educativa. Estas ao invés de instigarem sua expressão criativa, fomentavam seu comportamento de resistência às propostas educativas sugeridas. As professoras que atuavam com crianças de 5 anos de idade formaram um grupo social do qual ela deseja se diferenciar.

Quando foi questionada acerca da maneira como percebia o grupo de profissionais presente na instituição educativa, Carla fez referências ao grupo de estudo como uma característica diferenciadora daquele contexto:

*Olha, de todas as escolas que eu já passei, (...) **É o único lugar que eu conheço assim, que eu tenho essa experiência, que existe, que o coletivo funciona, porque claro que é difícil, né?** (...) Um grupo... 2 professoras escolhem o tema e apresenta na hora da coordenação (...) O dia que sou eu, o meu foi sobre avaliação, né? (...) Esse projeto cada um escolhe um tema e vai, **o ano todo a gente tem estudo** e é intercalado também com os estudos que a orientadora também traz, né? (Entrevista semi-estruturada 1)*

Nesse momento, apesar de comentar sobre o grupo de estudo, a professora se referiu apenas a sua organização e não à sua contribuição para o desenvolvimento do currículo em ação, para a expressão da sua criatividade no trabalho pedagógico.

Nessa perspectiva, não é possível apontar a formação dos grupos como espaço para que ela ampliasse e enriquecesse seus conhecimentos a respeito da sua prática educativa, nem como momentos de reflexão sobre o desenvolvimento do currículo. Entretanto, como afirma Mitjans Martínez (2003a), a dialética do velho e do novo é fundamental para a produção criativa em qualquer área profissional, refletindo a importância do conhecimento consolidado e elaborado para a expressão criativa.

Mesmo citando o estudo a respeito da *avaliação da aprendizagem* das crianças, foi possível perceber que para Carla os processos avaliativos estavam voltados para a verificação do que as crianças já tinham construído em relação aos conteúdos trabalhados.

No dia 03/07/2006, foi o primeiro em que inseriu as explicações a respeito do numeral 5. Fez isso depois de uma atividade acerca da Foca. As crianças ainda não tinham finalizado essa tarefa quando a professora desenhou o número cinco com fita crepe no chão da sala de aula e com o giz o escreveu no quadro negro. Ao lado dele, desenhou um círculo com cinco bolinhas dentro. Enquanto fazia isso interrompeu para pedir silêncio. Os alunos estavam conversando e finalizando a pintura das figuras presentes naquela outra atividade.

Ao acabarem, Carla pediu atenção e explicou que o número cinco representa um conjunto de cinco objetos. Explicou também os movimentos do número, fazendo-o no quadro negro mais uma vez. Solicitou para uma criança seguir o percurso do número no chão. Em seguida, que todas fizessem o mesmo, uma de cada vez. Ela ditava a ordem dos movimentos. Durante a realização desse registro no quadro, interrompeu várias vezes para chamar a atenção dos alunos, até que uma certa aluna solicitou para sentar em sua mesa, sozinha. A professora permitiu sem questionar.

Quando todas terminaram, ela pegou uma caixa de brinquedo com blocos de construção e espalhou as peças no chão. Chamou criança por criança para que

pegasse cinco peças. Ela definia as cores e observava a seleção. Pediu para conferirem a quantidade em cima da mesa, em seus lugares. Em certo momento falou: “*É para ficar parado*”, referindo-se às brincadeiras que as crianças faziam com as peças após a sua seleção.

Em uma folha branca, Carla anotava os nomes dos alunos que não conseguiam separar as cinco peças. Depois, justificou para a pesquisadora que estava no final do semestre e que o registro que fazia era por causa da avaliação individual que precisava escrever.

No decorrer da atividade, disse para os alunos que haviam selecionado as peças do brinquedo que poderiam brincar com elas. Após todos contarem, a professora solicitou que guardassem os blocos de construção. De forma que as últimas crianças não puderam brincar.

No quadro negro, chamava cada criança para escrever o número cinco. Ela falava a ordem dos movimentos. Em algumas, segurou na mão para fazerem adequadamente. Outras batiam palmas para os colegas. Interrompeu para pedir silêncio e disse que do jeito que estavam não iam para o parque. Depois que todos terminaram, foram para o banheiro fazer a higiene.

Nessa atividade acerca do número 5, Carla não considerou a aprendizagem como um processo, que requer a construção de conhecimentos a respeito de determinado assunto. No dia em que introduziu o estudo daquele numeral, fez diferentes atividades, o que poderia indicar sua criatividade na elaboração das estratégias de ensino. No entanto, antes de finalizar sua seqüência, anotava os nomes das crianças que não estavam conseguindo selecionar as cinco peças.

Ao invés de mediar a aprendizagem, a professora fazia aquele registro, partindo do pressuposto que os alunos já pudessem ter conhecimentos suficientes para que os avaliasse. Nesse sentido, não considerou a avaliação da aprendizagem também como um processo, que abrange uma construção gradativa acerca do tema estudado e, que ela, como professora, poderia participar como facilitadora das relações entre o que as crianças já sabiam e que poderiam aprender.

Essa percepção da avaliação como uma atividade pontual, estava implícita ainda nos diálogos que a professora estabelecia com seus alunos. Por meio de conversas, ela indicava sua satisfação ou não com as respostas que davam.

Geralmente, emitia julgamentos a respeito da conduta das crianças de forma grosseira, com palavras que pouco contribuíam para proporcionar segurança emocional. Expressões como: *“ta errado!”*, *“apaga e faz de novo!”* eram comuns nesses diálogos.

No dia 10/07/2006, ocorreram indícios de tal postura. Em certa situação, os alunos conversavam entre si enquanto a professora explicava oralmente uma atividade mimeografada que continha operações matemáticas. Ao perceber a desatenção deles, foi até o quadro negro explicar os comandos. Fez os desenhos presentes na tarefa e retomou as orientações.

Depois, foi em algumas mesas observar a realização da atividade. Perguntou para uma aluna: *“Melissa, tá precisando da ficha? Por que tá apagando o nome?”*. A criança olhou para a professora e continuou a escrever.

Carla observou que muitos escreviam o número do lado contrário. Número que correspondia ao total da operação matemática sugerida na tarefa. Para alguns olhava e dizia: *“tá errado, o tracinho é para o outro lado.”*; para outros, pedia para que apagassem e tentassem outra vez. Foi ao quadro-negro escrever o numeral novamente.

Melissa foi até a professora e pediu a ficha com o nome. Carla respondeu: *“Eh turminha, perguntei se queria”*, referindo-se ao fato de ter perguntado se desejavam ou não aquelas fichas. Sugeriu à aluna que ela mesma fosse pegar a sua ficha em cima de uma mesa. Nesse momento, viu que muitas crianças estavam procurando e falou: *“Eu fui às mesas entregar e vocês falaram que não queriam!”*. Ela entregou na mão de cada um suas respectivas fichas.

Nesse trecho, é possível perceber a maneira como a professora conduzia os diálogos com os alunos e a avaliação que estava implícita em suas falas. Frente às dificuldades apresentadas pelas crianças, até mesmo para a escrita de seus nomes, a professora respondia com sinais de irritação e desaprovação. Dizia que estavam errados, mas não auxiliava para que aprendessem a forma correta de escrever o numeral ou o seu nome.

Assim, os diálogos não se constituíam, conforme sugere Tacca (2006), como meios para que Carla compreendesse os pensamentos dos alunos, os processos de significação percorridos e, caso fosse preciso, alcançar os momentos

em que ocorreram equívocos. Isso porque a professora não se disponibilizava a estabelecer uma relação com seus alunos, procurando um entendimento que está além das palavras, alcançando os motivos de cada um deles.

Os diálogos como cerne da relação de aprendizagem, “em que as partes envolvidas fazem trocas e negociam os diferentes significados do objeto do conhecimento, o que dá relevância ao papel ativo e altamente reflexivo, emocional e criativo do aluno e do professor” (TACCA, 2006, p.50) não estavam presentes na dinâmica do contexto da sala de aula de Carla.

Ademais, como os objetivos de aprendizagem eram semelhantes para todos, a professora não se preocupava em observar as individualidades dos alunos nas avaliações. Para ela, estas cumpriam com obrigações referentes ao registro avaliativo dos alunos, não serviam para analisar o trabalho pedagógico desenvolvido, nem o processo de aprendizagem das crianças.

Nos processos avaliativos, os pais ficavam como participantes pouco ativos, na medida em que seu papel se limitava a ouvir o que Carla tinha para dizer acerca de seus filhos. De outro lado, para ela cabia aos responsáveis pelo aluno encaminhá-lo para os profissionais que julgasse necessário intervir, proporcionando-lhe melhores condições para que construísse aprendizagens e desenvolvimento.

Em conversas informais, citou duas crianças presentes em sua turma que acreditava serem portadores de necessidades educativas especiais. Preocupava-se em demonstrar suas dificuldades no processo de aprendizagem nas avaliações individuais, de modo a justificar o encaminhamento para equipes de diagnóstico da Secretaria de Estado de Educação do DF. Para a pesquisadora, também chamava a atenção os comportamentos que, segundo suas palavras, indicavam “as deficiências” dos alunos.

Em relação à avaliação, a professora desconsiderava, ainda, as possibilidades de auto-avaliação por parte dos alunos e, com isso, não lhes permitia expressar seu caráter ativo e sua capacidade de autodeterminação. Para Carla, era ela quem guiava o processo avaliativo, não cabia a eles refletir sobre sua construção de conhecimentos, comportamentos, e assim, expressar-se e participar da sua avaliação.

Essa conduta pode ser explicada pelo fato de que como professora, ela também não refletia a respeito de sua postura, da comunicação que construiu com as crianças, pais e funcionários da instituição educativa. Não demonstrou observar se as atividades propostas e as respostas dos alunos estavam viabilizando a aprendizagem e desenvolvimento dos mesmos.

Para Wechsler (2002), “o grande desafio para uma escola mais criativa é despertar professores para as suas dificuldades nas formas de ensinar, quer seja para alunos regulares, portadores de deficiências ou ainda pertencentes a diferentes segmentos raciais” (p. 185). A autora destaca que os docentes não reconhecem ou não querem perceber a inadequação de suas estratégias de ensino, podendo ser acrescentadas suas formas de avaliação da aprendizagem.

Nessa perspectiva, as *relações professor-aluno e o clima comunicativo-emocional* constituídos entre Carla e as crianças estavam permeados por diálogos em que o autoritarismo da professora ditava as diretrizes para o comportamento esperado pelos alunos. As ameaças, os castigos eram estratégias freqüentes usadas por ela.

Isso pode ser um indicador da pouca criatividade da professora nesse aspecto, afinal, a introdução de novidades e mudanças de postura nos processos comunicativos foram observadas raramente. A maneira como conversava com as crianças, em muitas situações, as deixavam constrangidas.

No dia 03/07/2006, houve um diálogo que indica esse caráter dos diálogos construídos com os alunos. No decorrer de uma atividade escrita, Carla foi até um aluno e perguntou:

*Carla: Cadê os seus óculos?*

*Criança: Quebrou e minha mãe vai pegar na ótica.*

*Carla: É por isso que você está espelhando!*

A criança ficou olhando para a professora e depois voltou a fazer sua atividade. Nessa situação, a comunicação que Carla estabeleceu com a criança, pode não ter contribuído para que superasse sua dificuldade de aprendizagem. A professora não só enfatizou a ausência dos óculos, mas atribuiu a ele o fato do aluno estar escrevendo as letras de forma contrária, como disse “espelhando”. Não

buscou refletir e compreender o processo de aprendizagem da criança, ou mesmo, investigar outros motivos que poderiam estar intervindo na escrita das letras.

É possível, então, afirmar que Carla não foi criativa no diálogo que construiu com o aluno, pois não teve a sensibilidade para detectar os problemas e as necessidades apresentadas, nem mesmo a habilidade para manejá-los. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2002).

Além desse aspecto, as ameaças eram constantes, de modo que se os alunos não a obedecessem, lhes retirava a possibilidade de brincar no parque, em horário específico. Também ameaçava dizendo que finalizaria as atividades antes que tivessem terminado. A negociação era rara na dinâmica educativa de Carla, que preferia retirar os momentos de prazer, como as brincadeiras, para assim conseguir com que atendessem às suas solicitações.

No dia 11/07/2006, por exemplo, a professora conduziu a plantação de feijão em copos descartáveis, após contar uma história em que havia o ciclo de vida dessa semente. Os alunos conversavam muito entre si durante a leitura. Carla interrompeu cinco vezes para pedir silêncio. Pouco a pouco os alunos pararam de conversar.

Ao finalizar, disse que iam ver se o feijão crescia mesmo. Solicitou que sentassem nas mesas novamente. Explicou que chamaria um por um para entregar um copo com um pedaço de algodão e feijões. Ao fazer isso, pediu para irem ao banheiro colocar água. Muitos encheram demais o copo. Ao ver, ela reclamava. Depois, derramou o excesso fora.

Chamou a atenção de quatro crianças, falando: *“Mateus, Júlia, Maria, Marcos, vocês estão me vendo aqui? Também vão me ver no parque!”*. Fazia isso ameaçando com o castigo de ficarem sem parque.

De fato, a professora retirava alguns alunos de suas atividades e os deixava sentados em sua mesa, se estivessem no parque, pedia para se sentarem ao seu lado. O castigo, portanto, também era uma maneira que a professora usava para conseguir que os alunos tivessem os comportamentos esperados por ela.

Tal conduta pôde ser observada em vários dias de observação e demonstrada quando certa criança (dia 03/07/2006 relatado no tópico F acima) mesmo sem a solicitação da professora, se retirou da mesa em que estava e foi sentar-se à mesa de Carla. Essa aluna era uma das crianças que a professora dizia

ter necessidades educativas especiais. Para tentar fazer com que a obedecesse, tirava ela do grupo de colegas e pedia para ficar próxima, em sua mesa. A criança de tão acostumada, fazia isso apenas ao perceber o olhar da professora.

Em outra situação, dia 06/07/2006, Carla conduziu a verificação das crianças ausentes e presentes. Utilizou para isso as fichas individuais com o nome e a foto de cada uma delas. Interrompeu um momento para trocar uma aluna de lugar. Ao finalizar a contagem oral do número de meninos e meninas perguntou quem tinha mais. Os alunos responderam.

Em frente ao quadro negro perguntou:

*Carla: Ontem foi quarta-feira, hoje é que dia?*

As crianças conversavam entre si.

*Carla: Tiago, troque de lugar com a Isabela.*

*Carla: Gente, hoje é quinta-feira!*

Registrou ainda o mês e perguntou:

*Carla: Depois do 5 vem que número? (Fazendo referência ao numeral do calendário. Esperou um pouco e escreveu no quadro negro o numeral 6.).*

Nesse trecho é possível perceber o uso que a professora fazia da troca de lugares, que se tornou um recurso na relação professor-aluno para que as crianças prestassem atenção as suas falas. Indicava, assim, uma postura pouco reflexiva, pois se os alunos conversavam tanto, poderia ser um indicativo de que as estratégias e condutas da professora não estavam permitindo avanços e motivação para o processo de aprendizagem.

Ademais, eram freqüentes os pedidos para que fizessem silêncio ou falassem baixo. Para isso, usava expressões com tom de irritação, como: “*Cala a boca*”, “*Não estou falando com as paredes*”. Ela aumentava a voz e as crianças também. Em entrevista, afirmou agir com autoridade quando preciso:

***(...) Então eu gosto desse relacionamento, eu gosto de ficar brincando, apertando, mas na hora de ser enérgica, eu sou enérgica, né? Nos momentos que tenho que chamar a atenção, eu chamo mesmo, mas claro, com autoridade, com um jeito, mas não uma coisa gritando, que eu não***

*sou de gritar com menino, mas aquele relacionamento, então isso é bom. (...)* (Entrevista semi-estruturada 2).

Nesse momento, Carla enfatizou que gostava de ter um relacionamento com as crianças, de brincar com elas, destacando que quando necessário, chamava a atenção com autoridade, sem gritar. Entretanto, nos dias observados, a professora não se aproximava dos alunos para integrar suas brincadeiras, criar situações de faz-de-conta e fantasia, nem mesmo no horário de parque.

Ao contrário, foram freqüentes as situações em sala de aula e fora dela que Carla alterava a voz com seus alunos, gritando com eles para que fosse atendida em suas solicitações. Os pedidos feitos em relação ao comportamento desejado por ela e para a realização das atividades eram acompanhados por gritos.

Com isso, a professora não favorecia a construção de um clima emocional em que as crianças se sentissem à vontade para trocar idéias, conversar com ela a respeito dos assuntos discutidos e sugerir, por meio da expressão de seus interesses, os temas que gostariam de estudar.

A expressão da criatividade dos alunos e o desenvolvimento dos recursos personológicos que participam dos processos criativos, ficavam à margem do processo educativo proposto por Carla para os seus alunos. A fantasia, a imaginação, por exemplo, eram instigadas em raras situações da rotina diária construída com os alunos.

A professora levava da sala de aula os bonecos de pano do projeto “Tudo Bem Ser Diferente”, retirando as oportunidades que poderiam gerar para a criação de momentos de faz-de-conta, do jogo de idéias. Até mesmo as histórias infantis eram utilizadas com uma perspectiva educacional, a partir delas abordavam-se conteúdos vinculados com que estavam trabalhando, conforme relatado em ocasiões anteriores, como para o estudo da foca e para a plantio do pé de feijão.

As produções individuais e criativas dos alunos também não eram valorizadas. O caráter reprodutivo das atividades sugeridas por Carla e sua postura diante da explicação dos comandos, não possibilitavam que as iniciativas das crianças em relação às suas respostas fossem observadas e reconhecidas. A própria professora dava os resultados das tarefas que propunha, esperando que copiassem para seguir em frente nas explicações.

No dia 11/07/2006 enquanto faziam o registro do caldo de feijão que tinham assistido, Carla esperou os alunos finalizarem o desenho segundo o que havia feito no quadro negro. Percebeu que uma criança tinha pintado os dois sacos de feijão, que acabara de registrar. Olhou para ela e falou: *“O que eu mandei fazer? Mandei pintar? Apaga e faz de novo!”*. Trocou essa criança de lugar, pedindo que se dirigisse para outra mesa.

Explicou qual era o próximo ingrediente: bacon e o desenhou no quadro-negro. Esperou que os alunos terminassem de copiar esse ingrediente. Foi até um aluno que estava sentado em sua mesa, porque tinha ficado de castigo, e, constatou que ele desenhava e apagava sua produção. Nada comentou com ele. Depois, passou em outra mesa para observar, mas não percebeu que uma criança fazia os desenhos na ordem inversa porque sua folha estava de cabeça para baixo.

Nessa situação, a pintura dos desenhos não foi permitida, a criação a partir do que as crianças já tinham copiado acerca dos ingredientes, também não. A valorização da iniciativa do aluno em individualizar sua produção foi reprimida, ao invés de incentivar a confiança dela em suas potencialidades.

Assim, é possível perceber que a expressão da criatividade do professor no trabalho pedagógico é mais que iniciativas pontuais em certos aspectos do currículo em ação. Requer mais que atividades e atitudes isoladas. A criatividade é de caráter sistêmico como afirma Mitjans Martínez (2006), principalmente, quando considerada como processo complexo da subjetividade humana, que envolve a subjetividade individual e a subjetividade social.

Nesse sentido, o estudo de caso de Carla demonstrou que suas concepções acerca da criatividade ainda estão vinculadas às manifestações de sentimentos, expressões artísticas e liberdade de produção. Refere-se a essas duas últimas características definidoras da criatividade tanto em relação aos alunos como a sua criatividade no trabalho pedagógico.

A liberdade que disse sentir para uma atuação educativa diferenciada permitia que fossem fomentadas no contexto de sua sala de aula a desatenção dos alunos e conversas constantes entre eles. Liberdade que estava associada ao apoio que percebia na subjetividade social da instituição educativa a respeito da criatividade dos professores no trabalho pedagógico.

Nesse âmbito, foi interessante constatar o papel do grupo social constituído pelas professoras que atuavam com crianças de 5 anos de idade. Para Carla, era preciso diferenciar-se dele, para assim reafirmar sua identidade profissional. De modo que não instigava a sua expressão criativa. Ela mesma se caracterizou como “chata” diante das colegas, isso porque se mostrava resistente às propostas pedagógicas sugeridas.

A professora demonstrou ser inflexível em relação aos seus comportamentos. As atitudes das crianças, como conversas freqüentes e a falta de atenção para a realização das atividades não conduziam a reflexões sobre o trabalho pedagógico desenvolvido pela professora. Também pouco individualizava as informações recebidas pelo grupo de professoras e as atividades educativas propostas por ele.

Aliado ao grupo social de colegas que atuavam com crianças de 5 anos, estavam as intenções profissionais de Carla. A opção pelo magistério, ocorreu segundo a professora, pelas condições que a profissão oferecia, dentre estas, uma maior dedicação à educação de seus filhos, já que poderia trabalhar em apenas um turno.

Dentre suas projeções futuras, não indicou interesse em desenvolver projetos na área de educação. A possibilidade de atuar no ensino superior estava relacionada ao desgaste referente à atuação na educação infantil.

Nesse contexto, Carla mostrou-se pouco criativa no desenvolvimento do currículo. Considerando os aspectos selecionados para a análise e que a criatividade no trabalho pedagógico envolve a produção de algo novo e valioso, que proporcionem aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006). Desse modo, é possível afirmar que o seu trabalho pedagógico na educação infantil indicava pouco qualidade educativa.

Assim, na elaboração dos objetivos de aprendizagem e sua formulação, a professora demonstrou que se fundamentava no currículo prescrito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Com isso, não individualizava objetivos de aprendizagem conforme as necessidades apresentadas pelos alunos de sua turma. Os temas de interesse das crianças eram incluídos de forma mínima na elaboração desses objetivos.

Tal perspectiva pode ser compreendida pelo fato de que para Carla os conteúdos de ensino estavam vinculados ao processo de alfabetização. A função pedagógica que atribuía à educação infantil estava relacionada à preparação para o ensino fundamental por meio dos recursos necessários para o “sucesso” na leitura e escrita. A professora priorizava também os conteúdos relacionados com a área de educação matemática.

Desse modo, as estratégias e métodos de ensino incluíam escassas participações das crianças. Foram raras as oportunidades para a proposição de problemas e resolução criativa dos mesmos. A professora explicava comando por comando, respondendo a cada um deles e aguardando para que os alunos os copiassem dos registros que fazia no quadro negro. Além disso, os recursos e materiais utilizados nas tarefas eram pouco diversificados. Nos canais dialógicos constituídos entre ela e os alunos havia sinais de irritação e nervosismo diante das dificuldades e incompreensões que explicitavam.

Isso pode ser decorrência da organização do processo docente e da natureza das atividades desenvolvidas em sala. As explicações de Carla a respeito das tarefas a serem realizadas ora estavam ambíguas ou pouco claras. A resistência da professora em relação às atividades sugeridas pelo grupo de colegas que também atuavam com crianças de 5 anos estava implícita nessas explicações. Tanto que disse ser desfavorável ao uso de atividades mimeografadas, quando estas foram freqüentes na rotina de sua sala de aula e se distinguiam pelo caráter reprodutivo que as perpassavam. As brincadeiras, por sua vez, eram tratadas como periféricas ao trabalho acadêmico e à aprendizagem das crianças.

A bibliografia e o material didático se restringiam aos textos informativos que a professora selecionava. Até mesmo as histórias infantis estavam aliadas aos conteúdos trabalhados, as letras prioritariamente, sendo usadas ainda como meios para o acesso às informações associadas ao conhecimento de mundo. Pelas palavras da professora, os grupos de estudo tinham pouca influência para a ampliação dos seus conhecimentos pedagógicos.

A avaliação da aprendizagem foi um tema que ela estudou para apresentar nesse grupo, no entanto, demonstrou em sua prática educativa que os processos avaliativos eram pontuais e se referiam ao que os alunos já tinham construído em termos de conhecimentos. Sinais de irritação e nervosismo estavam expressos nos

diálogos e nas respostas da professora a respeito das indicações de dificuldades que as crianças apresentavam. A auto-avaliação também era desconsiderada por Carla, que mostrou pouca reflexão acerca do trabalho pedagógico desenvolvido.

Nas relações professor-aluno e no clima comunicativo-emocional estavam expressos o autoritarismo da professora. Por meio de suas palavras, ela indicava os comportamentos que esperava de seus alunos e muitas vezes, os deixava constrangidos frente aos colegas. Além disso, as ameaças e os castigos estavam presentes como forma de conseguir as respostas desejadas. Para tanto, fazia uso de gritos e expressões grosseiras. Com isso, foram raras as situações que poderiam promover a segurança emocional das crianças ou sua confiança em suas potencialidades.

Percebe-se, então, a repercussão da compreensão da criatividade como processo complexo da subjetividade humana no trabalho pedagógico, que, mais do que ações isoladas, requer a consideração da subjetividade individual e da subjetividade social em que o sujeito se constitui e participa. Desse modo, entender as relações sociais que se construíam no contexto educativo de Carla, permitiu uma maior aproximação aos motivos relacionados a sua expressão criativa no desenvolvimento do currículo.

### 4.2.3. Síntese comparativa dos casos

O estudo comparativo dos dois casos indica algumas aproximações e diferenças entre as professoras no que se refere à expressão da criatividade, como processo complexo da subjetividade, no trabalho pedagógico.

Em relação às formas como compreendem os processos criativos, a professora Aline afirmou que para ela a criatividade estava vinculada à realização de práticas educativas novas e com valor para o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. As novidades, portanto, associadas ao valor educativo que poderiam possuir para as crianças.

A professora Carla diferenciou a criatividade do aluno e do professor, sendo que ambas envolveriam manifestações artísticas. Para as crianças, estava mais relacionada à expressão de sentimentos, já o professor abrangia a liberdade para a realização das atividades segundo os seus critérios pedagógicos.

No âmbito da subjetividade individual, foi possível observar que as duas professoras possuíam intenções profissionais distintas. A escolha profissional para Aline representou a concretização de um sonho, algo que almejava. Para Carla foi a possibilidade de atuar em meio período que a motivou a ingressar no magistério, assim poderia se dedicar mais à educação de seus filhos.

O desejo de crescer profissionalmente estava presente nas intenções futuras de Aline, que percebia nos estudos o meio para auxiliá-la nessa perspectiva. A professora Carla via a formação continuada como meio de ter uma atuação em outra etapa da educação, o ensino superior. Isso quando não estivesse mais interessada em permanecer na educação infantil.

Tais diferenças motivacionais a respeito do magistério e da área de educação podem sugerir explicações acerca da maneira como as duas professoras conduziam o processo docente e expressavam a criatividade no trabalho pedagógico. Aline mostrou-se envolvida na introdução de novidades em sua prática educativa com valor para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Enquanto Carla demonstrou pouca mobilização para isso.

Apesar dessas diferenças, as duas professoras fizeram referências ao apoio que sentiam na subjetividade social da instituição educativa a respeito da expressão criativa do professor no trabalho pedagógico. Para cada uma delas, esse apoio tinha

influências distintas. O grupo constituído pelas professoras que também atuavam com as crianças de 5 anos de idade possuía um sentido subjetivo com repercussão diferenciada no desenvolvimento do currículo.

Isso demonstra a inseparabilidade entre cognição e afeto, tanto que para Aline, esse grupo a motivava, instigando sua criatividade na formulação e realização das práticas educativas propostas para sua turma de alunos. Carla, por sua vez, mostrou que procurava se diferenciar daquele grupo e afirmar sua identidade profissional de forma distinta dele. O *outro social* constituído por aquelas professoras possuía um sentido subjetivo diferenciado para Aline e Carla.

Assim, as relações sociais diferenciadas de Aline e Carla perpassavam a expressão da criatividade no trabalho pedagógico, demonstrando ainda as determinações sociais na constituição dos sujeitos. O currículo em ação indicou isso e permitiu uma maior compreensão das diferenças entre as duas professoras em suas práticas educativas.

Essas diferenças entre as duas professoras ficaram evidentes na forma como conduziam o desenvolvimento do currículo. Mais que inovações em suas atuações e no cotidiano das turmas, elas se diferenciaram na maneira de realizar o trabalho pedagógico e, conseqüentemente, na expressão da criatividade em criar situações favoráveis à aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Os aspectos do *sistema didático integral* (MTIJÁNS MARTÍNEZ, 2006, 2003a, 2002, 1995) selecionados para análise manifestam essa afirmação.

Em relação aos objetivos de aprendizagem, foi constatado que as duas se fundamentavam no currículo da Secretaria de Educação do DF para sua seleção e elaboração. A professora Aline destacava mais os que estavam relacionados à formação humana e ao processo de alfabetização. Carla priorizava aqueles voltados para a apropriação do código de escrita e da educação matemática.

Os conteúdos de ensino, então, trabalhados nos dias observados se distinguem nos dois estudos de caso. Como Aline tinha em vista a formação humana, buscava relacionar os assuntos discutidos com o cotidiano das crianças, o contexto social e cultural em que atuavam. Carla não explicitou semelhante preocupação.

Com isso, as estratégias e métodos de ensino das duas professoras também se diferenciavam. Para uma o caráter ativo e participativo preponderava nas propostas para sua turma, enquanto que para a outra professora, não. Nos canais dialógicos construídos por Aline, a professora indicava procurar compreender os pensamentos e idéias dos alunos. Carla, em muitas situações, usava expressões grosseiras, que pouco permitiam a expressão das crianças.

A natureza das tarefas sugeridas seguia similar orientação, de modo que na dinâmica educativa de Aline as crianças participavam ativamente durante a realização de suas produções. Carla preferia explicar comando por comando e aguardar para que copiassem do quadro negro as respostas esperadas, mostrando-se irritada com as perguntas e dúvidas expostas pelos alunos. Nesse sentido, as brincadeiras e os jogos possuíam sentidos e espaços diferentes nas rotinas das duas professoras.

A bibliografia e o material didático também, o que pode estar vinculado aos conteúdos ressaltados por cada uma delas. Desse modo, certa turma tinha mais acesso aos conhecimentos de mundo; na outra, dominavam as atividades escritas referentes à alfabetização.

Essas distinções repercutiam na avaliação da aprendizagem presente no cotidiano das duas professoras, mesmo que ambas indicassem concordar que o processo avaliativo não tinha a pretensão de promover as crianças para a série seguinte. Assim, a auto-avaliação dos alunos não foi oportunizada nos dias observados. Nas avaliações descritivas individuais, Carla destacava os comportamentos julgados por ela como indicadores das dificuldades de aprendizagem dos alunos e de possíveis deficiências.

A respeito das relações professor-aluno e do clima comunicativo-emocional constituído com as crianças foram verificadas diferenças marcantes entre as duas professoras. Aline proporcionava situações educativas e interações sociais que permitiam o desenvolvimento da segurança psicológica dos alunos, a confiança em suas potencialidades. No contexto social de Carla, as ameaças, os castigos eram constantes e muitas vezes expressavam o nervosismo da professora com os diálogos construídos pelas crianças.

Foi possível, portanto, observar as distintas atuações pedagógicas das professoras Aline e Carla, bem como a criatividade das duas no desenvolvimento do currículo. A forma como lidavam com os diversos aspectos do trabalho pedagógico, a introdução de atividades e a condução das mesmas marcaram as diferenças em relação à criatividade das professoras no cotidiano das turmas da educação infantil.

Apesar disso, tanto os alunos de Aline como de Carla mostraram, por meio de suas respostas às atividades educativas e comportamentos, que avançaram no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Pode-se afirmar, assim, que as duas foram bem sucedidas nas funções pedagógicas atribuídas à educação infantil, a despeito das diferenças entre a maneira dos alunos se envolverem com a aprendizagem.

Aline indicou em seu trabalho pedagógico criatividade na formulação e realização das ações educativas, utilizou novidades com valor para que seus alunos progredissem no processo de aprendizagem. A professora Carla preferia práticas educativas tradicionais, em que ela ditava as diretrizes e as respostas esperadas das crianças, tanto em relação ao comportamento quanto aos conhecimentos historicamente construídos.

Nessa perspectiva, as repercussões da subjetividade individual e subjetividade social dos estudos de caso explicitaram que a criatividade do professor no trabalho pedagógico é de caráter sistêmico, abrange as diversas dimensões do currículo em ação e a função pedagógica da educação infantil atribuída por cada professora.

Aline e Carla possuíam concepções distintas a respeito dessa função da educação infantil. A primeira considerava a formação humana como uma preocupação que perpassava suas práticas educativas; a outra, enfatizava a preparação para o ensino fundamental no que se refere à escrita e leitura. Tais funções norteavam a expressão criativa das professoras em sua atuação docente.

Com tais análises em relação à criatividade do professor, segue-se para a reflexão sobre a construção da qualidade da educação infantil. Considera-se que esta é fundamentada no significado que as pessoas de determinado meio social atribuem ao trabalho pedagógico, tendo em vista a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

### 4.3. Reflexões acerca da construção do significado da qualidade da educação infantil

Neste tópico, serão apresentadas as compreensões dos sujeitos da pesquisa a respeito da qualidade da educação infantil. Com tais aproximações, tornam-se viáveis as reflexões acerca do desenvolvimento do currículo e a expressão da criatividade do professor.

No estudo aqui realizado, a qualidade da educação infantil é entendida como uma construção histórica, marcada pelo contexto cultural e social que gera o significado a respeito do trabalho pedagógico (MOSS, 2005a, BONDIOLI, 2004, DALHERG, MOSS, PENCE, 2003, MARCHESI e MARTÍN, 2003) e tem por finalidade a promoção da aprendizagem e desenvolvimento das crianças. (SOUSA, 2006). A participação dos agentes sociais que compõem a dinâmica educativa é essencial para a constituição de seu significado, as funções educativas que atribuem à primeira etapa da educação básica e as concepções que possuem em relação às crianças.

Os indicadores referentes à qualidade são considerados, então, como sinalizações, declarações de princípios e pressupostos básicos em relação ao trabalho pedagógico. (BONDIOLI, 2004). Remetem, para tanto, ao caráter participativo e à reflexão dos integrantes da comunidade educativa sobre o desenvolvimento do currículo.

Nesse sentido, a professora Aline afirmou que para ela a qualidade da educação infantil envolvia a valorização do trabalho educativo pelos próprios professores e pelos pais dos alunos. Comentou, sobre a instituição em que atuava, que a qualidade é:

*Você valorizar o trabalho que você faz, é você acreditar naquilo que você faz, eu acho que isso faz a qualidade, porque o sistema público de educação já tá tão assim, sabe? (...). Pais que têm condições de tá pagar escola particular pros filhos dormem na fila (...). Eles sabem da fama da escola e o tanto que a escola é boa, pais de alunos que já estudaram aqui, de vizinho que já estudou. (...) A gente faz um trabalho bom e um vai passando pro outro, um vai passando pro outro e a gente ganhou essa fama assim, sabe? Por que as pessoas estão vendo o trabalho bom que a gente tá fazendo aqui, a nossa escola já foi elogiada e mais comparada com escola particular, eles falam que é melhor que escola particular (...)* (Entrevista semi-estruturada 2).

Nesse trecho, a professora indicou que a “fama” da instituição educativa em que trabalhava foi construída a partir do trabalho pedagógico realizado, tanto que pais de crianças que poderiam pagar instituições privadas, fazem o esforço de tentar uma vaga para seu filho lá. Para Aline, a qualidade da educação infantil estava relacionada ainda à semelhança com as instituições educativas privadas.

A professora Carla também associou a qualidade da educação com a rede privada de ensino. Ao fazer comentários acerca de um projeto desenvolvido por ela no ano de 2005, relatou:

*(...) Uma mãe virou pra mim e disse: “**Professora, o meu filho veio de escola particular, veio de escola particular, estudou o 1º período numa escola particular, eu não tenho palavra pra lhe dizer como é essa escola, o que é que vocês estão fazendo com o meu filho! Esses projetos são maravilhosos, porque vivenciam mesmo a infância, né?**” (Entrevista semi-estruturada 1).*

As duas professoras apontaram, portanto, suas percepções a respeito das diferenças entre a educação infantil presente nas instituições de ensino privadas e públicas, sendo que nas primeiras haveria qualidade no trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, reconheceram que a comunidade próxima considerava a instituição em que atuavam como de qualidade, porque se aproximava do que compreendiam como um “bom trabalho pedagógico” da rede privada.

Para esta similaridade, Carla destacou a participação dos pais e os recursos materiais conquistados com o seu auxílio, diferenciando e enriquecendo o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores naquele espaço educativo.

***A qualidade na Educação Infantil é o aluno ter materiais, né? Que o profe... que o aluno possa ter acesso, né? E, e, e aqui na escola tudo que nós temos não foi a secretaria (Refere-se à Secretaria de Estado de Educação do DF) que deu, deixar bem claro isso. Tudo que nós temos, casinha de boneca, os parques, nada veio da secretaria, tudo foi com o dinheiro dos pais (...)) Como se a escola pública, é uma escola que não presta. Quer dizer, e não é nem assim, quando os pais estão presentes, quando os pais são participativos, a gente consegue fazer a diferença, que é essa a diferença da escola, né?** (Entrevista semi-estruturada 2, informações acrescentadas pela pesquisadora).*

Enfatizou a cooperação das famílias para a aquisição de materiais e mudança da visão sobre a instituição educativa. Para a professora a qualidade da

educação infantil estava relacionada com a presença de recursos educativos, sejam físicos ou materiais. Para tanto, chamou a atenção para a colaboração dos pais, favorecendo a obtenção daqueles.

A participação dos familiares e/ou responsáveis na construção da qualidade da educação infantil é destacada por Bondioli (2004), não apenas em relação à aquisição de recursos. Para a autora, dentre as naturezas dessa qualidade está o caráter político e democrático do processo de compreensão do próprio conceito. Isso supõe, como afirma Sousa (2006), um esforço coletivo, o compartilhamento de ações, decisões, valores e percepções.

No âmbito das decisões, Aline indicou que em seu trabalho pedagógico os pais são consultados, opinando a respeito do desenvolvimento do currículo. Ao se referir ao projeto “Tudo Bem Ser Diferente” afirmou:

*(...) Os bonecos vieram com defeito, voltaram pra arrumar e tudo, foi uma luta. **A gente até mostrou pros pais explicou, os pais di... Os pais falaram que queria do jeito que tava por que o objetivo era trabalhar as diferenças então poderia ficar da forma que tava, né?** (Entrevista semi-estruturada 1).*

A professora, então, demonstrou que no espaço da instituição educativa as famílias, pais ou responsáveis pelas crianças eram considerados como membros da comunidade educativa. Desse modo, a participação dos mesmos pode ser um indicador da natureza negociável da qualidade, como sugere Bondioli (2004). Isso porque integraram as discussões em relação à definição das prioridades, idéias, objetivos e valores acerca do trabalho pedagógico. (BONDIOLI, 2004).

Os alunos também representavam parte dessa comunidade educativa. Em muitos momentos, sua participação e oportunidade de escolha demonstravam a forma como os professores os percebiam em sua dinâmica pedagógica. Se considerados como reprodutores de conhecimentos e culturas ou como co-construtores do conhecimento, da sua identidade e cultura. (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003).

No trabalho pedagógico da educação infantil, Sousa (2006) argumenta que as crianças “são e precisam ser consideradas como os sujeitos de sua própria

educação. Isso significa considerar todas e cada uma delas no seu todo: a partir de quem são, de como são e onde estão”. (p. 110,111).

Para a professora Aline:

*(...) É nessa fase que a criança, é aquele poder, é **nessa fase que a criança pode mais, tudo, né?** É a fase que ela pode brincar mais, é a fase que ela pode falar mais, se soltar mais, contar mais com o professor é nessa fase (...)* (Entrevista semi-estruturada 2)

As crianças eram compreendidas por ela como seres que vivem um período inocente dos anos dourados (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003), que “podem” mais. Tal posicionamento indicou que essa visão modernista a respeito da concepção de criança ainda pode estar presente nas instituições educativas dedicadas à primeira infância. Mostrando as transformações fundamentais vividas pelas sociedades contemporâneas e a possível permanência da concepção utópica de que as crianças na infância estão nos momentos dourados. (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003).

Mesmo com esta concepção, em sua prática educativa Aline permitia que as crianças participassem ativamente das estratégias de aprendizagem, métodos e conteúdos de ensino, expressando por meio de suas áreas de interesse os assuntos e temas que gostariam de estudar.

Carla, por sua vez, não oportunizava essa mesma participação ativa de seus alunos, era ela quem determinava o percurso educativo. A respeito da sua compreensão, deixou implícito que para ela as crianças seguem o percurso das fases do desenvolvimento, seguindo talvez os estágios piagetianos. A professora não fez referências claras a isso, mas a partir dos seus comentários, é possível perceber que considerava a maturidade vinculada com a idade e com o tempo cronológico de desenvolvimento. Ela disse:

*(...) Alguns já começaram, **já fizeram aniversário no início do ano, já têm um pouco de maturidade, agora tem uns que são ainda bem bebês ainda, que só no 2º semestre que a gente vai colher, né?*** (Entrevista semi-estruturada 1).

Assim, tanto Aline como Carla demonstraram entender as crianças de acordo com os pilares da visão modernista, que inclui certa maneira de ver o mundo, o homem e a educação. A primeira associou à fase privilegiada, “dourada”; a segunda professora com a visão da criança pequena como natureza ou científica com estágios biológicos. (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003).

Apesar de se aproximarem nesse aspecto, as duas professoras diferem acerca do papel que afirmaram possuir para a construção da qualidade da educação infantil. Aline enfatizou sua participação nas atividades realizadas na instituição e o envolvimento de diferentes membros da comunidade educativa.

***Eu acho que eu sou um agente como todos que estão aqui, né? Participo de todas as atividades que a escola desenvolve, e assim eu acho que a qualidade foi a gente mesmo que criou por essa harmonia que a gente tem, sabe? (...) Acho que o corpo docente todo, aqui quando eu falo a gente é todo mundo que trabalha, desde as meninas da cantina que dão todo um apoio pra gente, quando a gente quer fazer um trabalho diferente, as meninas da limpeza, da direção (...)*** (Entrevista semi-estruturada 2).

A professora indicou compreender sua responsabilidade para a construção do significado da qualidade da educação infantil. Nessa perspectiva, Marchesi e Martín (2003) afirmam que a mudança depende da atuação dos professores, do entendimento que possuem sobre o processo de mudança, sua valorização positiva e seu envolvimento, o que se torna essencial.

Para isso, Aline percebia a importância da colaboração e do apoio de outros funcionários da instituição para sua prática educativa, o que abrange não apenas a administração escolar. Reafirma o que sugere Bondioli (2004) quando a autora diz que a qualidade da educação infantil não depende apenas da sensibilidade da equipe de direção, à qual cabe a ação de apoio e de políticas atentas às necessidades da coletividade. Depende de forma fundamental de todos aqueles que em suas diferentes posições e funções trabalham para a consolidação das práticas pedagógicas.

A integração dos diversos membros da comunidade educativa, sua compreensão a respeito da qualidade da educação infantil e do trabalho pedagógico realizado viabilizam para Aline sua expressão criativa, com vistas à aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Ela comentou:

(...) *Aqui eu vejo que tem essa unidade, **essa unidade é que faz com que a gente veja que aqui tem ambiente pra ser criativo**, pra fazer o que a gente quer. Aqui a gente tem liberdade pra fazer o que quer, até as servidoras, às vezes, sabe, vai sujar a sala, vai mexer com tinta, elas nem reclamam mais, elas sabem que a gente trabalha dessa forma, né? **Então eu acho que o ambiente aqui favorece pra tudo isso.*** (Entrevista semi-estruturada 2).

A natureza participativa da qualidade da educação infantil contempla, assim, os vários membros da comunidade educativa, os pais, alunos, professores e demais funcionários que compõem a instituição educativa, estes a partir do esforço simultâneo ao buscar fins pedagógicos compartilhados tornam efetivas as possibilidades de realizá-los. (BONDIOLI, 2004).

Como sugere Sousa (2006), essa participação de todos os agentes sociais faz com que a construção da qualidade na educação infantil seja um desafio constante, em especial, para a organização do trabalho pedagógico.

Nessa perspectiva, a professora Carla entendia que sua participação para a construção da qualidade estava mais vinculada ao trabalho pedagógico propriamente e à satisfação dos pais acerca do que é desenvolvido em sua dinâmica educativa.

***O pai quando ele tá feliz com o professor**, com seu alu... com seu filho dentro da escola, na, na escola, **ele vem pra escola, ele é participativo**, ele, ele fica agradecido com tudo o que a gente faz. Então isso é fundamental, né?* (Entrevista semi-estruturada 2).

A partir desse trecho, é possível ressaltar que reconhecer a importância do contentamento dos familiares requer atenção, para que não se torne a finalidade última do processo educativo. A aprendizagem e o desenvolvimento das crianças precisam se constituir como os pilares para a construção do significado da qualidade da educação e a expressão da criatividade do professor no currículo em ação.

Assim, para que as condições favoráveis à aprendizagem sejam geradas, é necessário considerar o caráter reflexivo da construção do significado da qualidade da educação infantil. Isso envolve a reflexão a respeito das práticas pedagógicas que podem ser julgadas como funcionais, eficazes e de valor. (BONDIOLI, 2004). A criatividade do professor, então, é voltada para criação de novidades no trabalho

pedagógico que possuam valor para a promoção da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

É possível afirmar, então, que na instituição educativa pesquisada os professores estavam atentos à natureza auto-reflexiva da qualidade. Isso porque anualmente era reservado um momento para que junto com os integrantes da direção e a equipe pedagógica pudessem analisar as práticas educativas realizadas e formularem o currículo moldado pelos professores para aquele ano letivo.

Em entrevista, a diretora explicou em relação à escolha do tema do currículo moldado:

*(...) **Ele é construído mesmo no coletivo, não imposto, a gente nunca chegou, assim com um tema "Ô vai ser esse." A gente sempre trabalha com a construção desse projeto pedagógico com os professores, (...) Quando chega o final do ano que a gente sabe que já vai sentar pra pensar alguma coisa (...). E aí quando a gente senta cada um traz uma idéia e aí a gente discute no grupo, então assim o papel do diretor nesse processo é conduzir (...) Mais direcionando, mas a construção mesmo desse projeto, ele, ele, ele é com o coletivo.** (Entrevista semi-estruturada 1).*

A construção coletiva do currículo moldado pelos professores, que orientava o trabalho pedagógico desenvolvido, confirma que a qualidade da educação infantil não possui um valor fechado, ao contrário, é transação, debate entre os indivíduos que têm responsabilidades na instituição educativa. (BONDIOLI, 2004).

Nas discussões acerca desse currículo e nas reflexões que advêm deste processo ficam evidenciados os diferentes pontos de vista sobre a qualidade da educação infantil. A natureza negociável do conceito fica explícita. Por isso, "aumentar a auto-reflexividade é algo que tem um papel importante a desempenhar na prática pedagógica. Fazendo isso podemos expandir nosso horizonte social e construir outro relacionamento para a vida, para o trabalho e para a criatividade." (DALHERG, MOSS, PENCE, 2003, p.190).

Os estudos de caso de Aline e Carla indicaram que esses espaços de discussões, negociações e estudos em grupo podem se constituir de forma distinta para a expressão da criatividade das professoras em seu trabalho pedagógico. Para a primeira, geravam sentidos subjetivos que instigavam sua expressão criativa, fomentando práticas educativas novas e com valor para a aprendizagem e

desenvolvimento dos alunos. Para Carla, era preciso se diferenciar do conjunto de professoras que formava o grupo em que atuava com crianças de cinco anos de idade, para isso mostrava-se resistente às propostas sugeridas.

A atividade pedagógica, portanto, é uma construção social realizada por agentes sociais. (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003). Estes de maneira simultânea se constituem a partir das subjetividades sociais de que participam e fazem parte de sua constituição. (GONZÁLEZ REY, 2003).

Assim, a elaboração periódica do currículo moldado pelos professores, sua construção reflexiva e a participação ativa dos funcionários da instituição oportunizavam situações para a produção de sentidos subjetivos relacionados à subjetividade social daquela instituição educativa.

Com isso, são delimitados aspectos fundamentais do trabalho pedagógico, dentre estes que as práticas educativas ali realizadas possam ser contextualizadas, sendo considerado o meio cultural e social em que os sujeitos estão inseridos.

Para essa contextualização, é necessário que o currículo moldado pelos professores tenha a participação dos membros da comunidade educativa e seja flexível em sua efetivação. Nesse sentido, Carla destacou que o currículo para ela tem esse caráter, oportunizando a adaptação dos conteúdos à realidade educativa, ao contexto social em que as crianças e a instituição educativa integram:

*(..) O currículo, ele já ajuda muito, assim, a ter um tipo de parâmetro, pra gente não ficar solto, eu acho que o currículo é mais e... ele é flexível, né? A partir do momento em que ele é, que ele é flexível, né? Que você pode adaptar ao, aos, aos conteúdos trabalhados na própria vivência ali, né? Porque claro que tá num local de classe média que você tem todo um, é diferente de quando você dá aula numa periferia, né?(...)  
Eles te dão um parâmetro, mas é flexível, que **você adapta à comunidade que você tá**, né? O jeí... o jeí... **a materiais que você tem**, né? Ele (o currículo) é um parâmetro, que eu acho que a coisa ia ficar muito solta se não tivesse o currículo na Educação Infantil. (...). (Entrevista semi-estruturada 2).*

Desse modo, a formulação anual do currículo moldado pelos professores permitia que as práticas pedagógicas criadas pelos docentes e sua expressão criativa tivessem como pontos de partida a realidade social das crianças, os valores e crenças que faziam parte da subjetividade social do meio do qual participavam.

Perpassa, portanto, pela construção do significado da qualidade na educação infantil sua natureza contextual.

Essa natureza da qualidade reforça que não é um valor absoluto, é de fato diferenciada de acordo com o meio cultural e social, sua própria história, tradições e prioridades distintas em relação aos processos educativos. (BONDIOLI, 2004). Isso evidencia, como afirma Sousa (2006), a complexidade do conceito de qualidade, sua polissemia, multidimensionalidade e os diferentes significados que pode ter a partir do contexto e do referencial teórico adotados.

É, com isso, processual, não se pode dizer que esteja pronta ou concluída. Abrange o desenvolvimento do currículo, o cotidiano da instituição educativa e a criatividade do professor para oportunizar situações pedagógicas que favorecem a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Nessa perspectiva, a professora Aline afirmou que para ela:

*(...) **Desenvolvimento do currículo é você pôr em prática o que ta aqui** (Currículo prescrito pela rede pública de ensino), **porque é tudo muito bonito, maravilhoso no papel, mas às vezes a teoria não condiz com a prática, né? Quando eu comecei a estudar eu vi que muita coisa eu já fazia que tava ali que eu não conhecia a teoria, mas eu já fazia na minha pratica. Isso é muito bom pra mim. Então desenvolver o currículo é isso, é você botar tudo que ta aqui em prática.** (Entrevista semi-estruturada 2, informações acrescentadas pela pesquisadora).*

Nesse trecho, a professora indicou que as orientações advindas do currículo prescrito pela Secretaria de Estado de Educação do DF precisam fazer parte do trabalho pedagógico, isso porque faz distinções entre uma possível prática sem teoria. Mesmo assim, deixou implícito que o currículo é uma construção que pode fundamentar e se tornar o ponto de partida para a atuação docente.

Como um embasamento para a elaboração das práticas educativas, o currículo moldado pelos professores possibilita que o professor tenha os fundamentos norteadores para sua expressão criativa. As concepções que o integram em relação à criança, infância e educação infantil são construídas pelos sujeitos que compõem a dinâmica educativa, que no processo de discussão, constroem também os valores acerca da criatividade naquele contexto educativo.

Os debates a respeito do trabalho desenvolvido no ano anterior e a formulação do currículo moldado pelos professores para o ano letivo seguinte ainda viabilizam aos professores a compreensão dos critérios associados aos processos criativos no trabalho pedagógico. Ao que naquele determinado contexto pode ser considerado como uma prática educativa nova e com valor para o favorecimento da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Assim, a medida em que participam da construção do currículo, os professores têm as condições para a expressão de sua criatividade no trabalho pedagógico e, então, para a construção do significado da qualidade da educação infantil para aquele determinado contexto social.

Nessa perspectiva, foi possível perceber que, atuando de forma mais criativa, a professora Aline realizava um trabalho pedagógico de qualidade, que tinha em vista a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças pequenas. A professora Carla, por sua vez, pouco contribuía para a construção da qualidade da educação infantil naquele espaço educativo.

Essa construção, portanto, além da natureza processual possui o caráter dinâmico, transformador da prática pedagógica. Nesse aspecto, Bondioli (2004) destaca que a transformação ocorre em todos aqueles que estão envolvidos no contexto da instituição porque abrange a co-construção de significados em torno da instituição, o que enriquece os participantes e os saberes compartilhados.

A natureza formadora do processo de construir significados acerca da qualidade fica explícita, oportunizando a produção de cultura, a troca de conhecimentos, o confronto construtivo de pontos de vista, a capacidade de cooperar e conscientização dos membros da comunidade. (BONDIOLI, 2004).

Nesse processo, Dahlberg, Moss, Pence (2003) afirmam que a construção do significado da qualidade é antes de tudo uma possibilidade de aprofundar o entendimento do trabalho pedagógico e dos projetos da instituição educativa, em particular do trabalho docente.

Para tanto, torna-se vital a documentação pedagógica, a qual permite que os professores, alunos, familiares e demais funcionários assumam suas responsabilidades, tomem decisões, dialoguem e negociem o trabalho pedagógico. (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003).

Desse modo, na elaboração do currículo moldado pelos professores e no processo de construção do significado da qualidade são favorecidos os meios para a reflexão acerca da função pedagógica da educação infantil, do que em certa instituição educativa estão almejando para a primeira etapa da educação básica.

Essa função discutida e construída nos debates entre os funcionários guiava os professores em sua expressão criativa no trabalho pedagógico. Fundamentava suas escolhas e decisões a respeito das práticas educativas a serem desenvolvidas naquela instituição educativa.

Mais que um registro das intencionalidades pedagógicas da educação infantil, a função pedagógica definida no momento de formulação do currículo moldado pelos professores, se constitui e se efetiva no currículo em ação. As divergências, entre o que está documentado e o que se realiza de fato, sugerem que no trabalho pedagógico é a função presente naquele último nível que orientava a expressão da criatividade do professor.

Nesse sentido, a qualidade da educação infantil está relacionada com a qualidade educativa, ao conjunto de aspectos que qualificam as instituições educativas como o ambiente que tem por objetivo a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. (BONDIOLI, 2004), considerando-se a diversidade das crianças, suas infâncias e contextos culturais e sociais.

Assim, como pôde ser observado, refletir a respeito da qualidade da educação é uma necessidade para que de fato as instituições educativas voltadas para o atendimento das crianças pequenas se constituam como espaços para a formação humana e o desenvolvimento integral dos alunos.

Nas discussões para a elaboração do currículo moldado pelos professores e no currículo em ação, os docentes têm a possibilidade de refletir a respeito de sua prática educativa e dos pilares que norteiam o seu trabalho pedagógico (concepções de educação, crianças, etc). Tendo em vista essas construções, podem atuar criativamente para a inserção de novidades com valor para os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e, com isso, construir o significado da qualidade da educação infantil, que envolve propriamente a promoção de situações educativas favoráveis àqueles processos.

Nesse contexto de construção de significado, a reflexão e a criatividade do professor no currículo em ação permitem avanços em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido na instituição educativa e a possibilidade de aprendizagem das crianças que participam da educação infantil.

## **CAPÍTULO V:**

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Portanto, não existe nada que possa garantir, de forma imediata no processo de pesquisa, se nossas construções atuais são as mais adequadas para dar conta do problema que estamos estudando. A única tranqüilidade que o pesquisador pode ter nesse sentido se refere ao fato de suas construções lhe permitirem novas construções e novas articulações entre elas capazes de aumentar a sensibilidade do modelo teórico em desenvolvimento para avançar na criação de novos momentos de inteligibilidade sobre o estudado, ou seja, para avançar na criação de novas zonas de sentido. (GONZÁLEZ REY, 2005, p.07).

As palavras de González Rey (2005) expressam um pouco dos sentimentos que fazem parte deste momento, a conclusão do curso de mestrado. Isso porque não há nada que possa garantir que as informações construídas ao longo da pesquisa foram as mais adequadas para responder os questionamentos que suscitaram esse estudo.

De fato, daquelas questões iniciais de pesquisa surgiram muitas outras, as quais conduziram a outras tantas reflexões que permearam o caminho traçado de dedicação e esforço teórico para melhor compreendê-las. Assim, o que pode parecer considerações finais é na verdade um trecho do caminho que se constituiu ao longo das leituras. Representam apenas alguns momentos de aprendizagem que fizeram parte desses dois anos.

Nesse período, o objetivo geral de pesquisa que norteou os estudos foi a busca por investigar no desenvolvimento do currículo a expressão da criatividade do professor, na perspectiva da construção da qualidade da educação infantil.

Tal questão de estudo teve origem a partir da prática educativa da pesquisadora e da percepção que, a despeito dos avanços na área de currículo, poucos são os trabalhos encontrados que têm como foco as crianças e suas infâncias. Em menor número, estão aqueles vinculados à criatividade do professor.

No entanto, atualmente, a educação infantil possui como finalidade o desenvolvimento integral dos alunos, em uma ação complementar às famílias,

segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Desse modo, se há pretensão de contribuir para o desenvolvimento é vital a atenção à diversidade cultural e social que marcam as crianças. Somente assim, torna-se possível atuar no contexto educativo com vistas à ampliação das possibilidades para sua aprendizagem.

Nesse sentido, a criatividade do professor se constitui como fundamental, permitindo que se considerem as diferenças entre os alunos, pois também são crianças, e se enriqueçam os processos educativos oferecidos a eles que têm como finalidade mais que assistência ou recreação. Porém, o que é a criatividade? Essa foi a pergunta que conduziu as reflexões iniciais.

Na prática educativa, a pesquisadora, como professora da educação infantil, percebeu que muitos profissionais da área ainda associam a criatividade à inovação, a aspectos decorativos e à introdução de novidades em seu trabalho pedagógico.

Nas leituras para melhor compreender o assunto, percebeu-se que a criatividade do professor supera essas visões. Requer, além das novidades, o valor que estas possuem para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006). No entanto, no âmbito da criatividade foram poucos os estudos encontrados que abordavam a expressão criativa do professor, em especial, daquele que trabalha com alunos de zero até seis anos.

Além disso, a educação formal das crianças pequenas representa hoje a primeira etapa da educação básica, o início de sua escolarização. E, para que possa contribuir positivamente para o seu desenvolvimento é relevante a construção do significado da qualidade da educação infantil.

Com tais perspectivas, foi preciso recorrer à Epistemologia Qualitativa de González Rey (2005, 2002) para a realização da pesquisa. Esta contou com dois estudos de caso, duas professoras que atuavam na rede pública de ensino do Distrito Federal com alunos de cinco anos de idade e em uma instituição educativa voltada ao atendimento exclusivo da educação infantil. Como instrumentos foram selecionados: entrevistas semi-estruturadas com a diretora e as duas professoras, observações estruturadas do trabalho pedagógico, análises documentais do currículo moldado pelos professores, projetos educativos desenvolvidos e planejamentos de aula.

Nessa perspectiva, a análise dos referidos documentos mostrou-se essencial, pois permitiu uma maior aproximação ao currículo em ação realizado pelas duas professoras. A partir dessas análises e das observações, constatou-se que a participação efetiva dos professores na elaboração do currículo moldado lhes permite considerar em sua prática educativa as discussões estabelecidas a respeito do trabalho pedagógico.

Durante a formulação desse currículo da instituição e dos projetos educativos, os profissionais utilizavam o currículo prescrito pela Secretaria de Estado de Educação do DF, desconhecendo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998) e sua relação com aquele.

Nos debates que faziam sobre o trabalho do ano letivo anterior, os professores demonstraram que tiveram a oportunidade de refletir sobre sua atuação docente, discutir suas concepções acerca de criança, infância e educação infantil e, construir coletivamente a função pedagógica para essa primeira etapa da educação básica (a que estava registrada no currículo moldado pelos professores e a que se constituía nas práticas pedagógicas).

Tal função, para as professoras dos estudos de caso, estava associada ao caráter preparatório da educação infantil, promovendo o desenvolvimento de habilidades que julgavam necessárias para o ingresso no ensino fundamental. Destas se destacam a leitura e a escrita. Apesar disso, havia no currículo moldado e na atuação pedagógica de uma das professoras a atenção ao desenvolvimento integral das crianças.

Esse espaço de debates e construção favoreceu também: a integração do grupo de funcionários presentes na instituição educativa, a percepção do apoio à introdução de práticas criativas para a aprendizagem dos alunos, assim como a definição dos critérios em relação à expressão da criatividade do professor no trabalho pedagógico. Essa unidade se fortalecia, em especial, nos professores que trabalhavam na mesma série.

As relações sociais que se estabeleceram a partir desses momentos e do dia-a-dia repercutiam no desenvolvimento do currículo e na criatividade como processo complexo da subjetividade humana. Dessa maneira, num estudo comparativo é possível destacar que para uma professora a criatividade no trabalho

pedagógico estava vinculada às novidades com valor para a aprendizagem de seus alunos. A professora do segundo estudo de caso explicitou que para ela a expressão criativa envolvia manifestações artísticas.

Essa diferença a respeito de suas compreensões sobre a criatividade pode estar relacionada às intenções profissionais e à forma distinta de influência do grupo social das colegas que atuavam com crianças de cinco anos de idade. Por um lado, mostrou-se instigador da expressão criativa, por outro, era um grupo do qual a professora procurava se diferenciar, reafirmando sua identidade profissional.

Somando-se a isso, marcou a diferença entre as duas professoras a maneira como conduziam suas práticas educativas e sua expressão criativa nos diversos aspectos do trabalho pedagógico. Podem ser citadas: a organização dos objetivos, a seleção e organização dos conteúdos de ensino, as estratégias pedagógicas, a natureza das atividades educativas (caráter produtivo ou reprodutivo).

Apesar dessa diferença, os alunos demonstraram, por meio de suas respostas às atividades efetuadas, que avançavam em seus processos de aprendizagem. Na turma da professora do primeiro estudo de caso, as crianças eram participativas e mostraram forte envolvimento com o ensino; no segundo, as conversas e desatenção caracterizavam o seu comportamento. Para esse contexto, pode ter contribuído a criatividade das professoras.

Aline, professora da primeira turma citada, indicou uma maior motivação e orientação para a criação de práticas pedagógicas novas e com valor para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, o que, conseqüentemente, pode indicar o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade na educação infantil. Carla, a professora da segunda turma, não mostrou muito envolvimento para realizar ações educativas criativas, e assim, pouco contribuiu para a construção da qualidade na primeira etapa da educação básica.

A participação das crianças no trabalho pedagógico pode, ainda, estar associada à forma como as duas professoras percebiam as crianças. Em uma direção, viviam anos especiais de sua trajetória de vida; em outra, eram vistas como seres em amadurecimento, contemplando assim, as concepções modernistas.

Mesmo se aproximando nesse aspecto, as duas professoras diferenciavam-se acerca do papel que afirmavam possuir para a construção da qualidade da educação infantil. Uma professora sugeriu sua participação nas atividades realizadas na instituição e o envolvimento de diferentes membros da comunidade educativa. Para a segunda professora, a satisfação dos pais com o trabalho pedagógico desenvolvido era o ponto central da referida qualidade.

A construção do significado da qualidade a respeito da primeira etapa da educação básica era percebida, então, de duas maneiras: a) como a valorização do trabalho educativo pelos próprios professores e pelos pais dos alunos, b) como um conjunto de recursos materiais conquistados com o auxílio das famílias. A participação de diferentes agentes, pais ou responsáveis, outros profissionais da instituição e da comunidade educativa foram consideradas pelas professoras.

Com essas informações em relação à qualidade da educação infantil, mais as outras construídas a partir do currículo moldado pelos professores e a expressão da criatividade como processo complexo da subjetividade no trabalho pedagógico, temas de cada objetivo específico, foi possível a constatação de três conclusões gerais:

a) As reflexões acerca do currículo moldado pelos professores foram relevantes para que estes profissionais pudessem ser criativos no desenvolvimento do currículo. Tanto no que se refere à constituição da função pedagógica da primeira etapa da educação básica, quanto aos critérios definidores da criatividade do professor naquele contexto social e educativo. Assim, os professores tinham condições de discutir também o significado da qualidade, que tem como premissa a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

b) O estudo da criatividade como processo complexo da subjetividade requer a consideração da subjetividade social e das relações sociais que os sujeitos constituem na instituição educativa. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004). Estas perpassam a subjetividade individual numa relação de constituição e constituinte (GONZÁLEZ REY, 2003) e, conseqüentemente, integram a elaboração do currículo moldado pelos professores e o seu desenvolvimento, bem como a construção do significado da qualidade na primeira etapa da educação básica.

c) É possível afirmar que há relação entre a criatividade do professor no desenvolvimento do currículo e a qualidade da educação infantil, considerando que tanto a expressão criativa no trabalho pedagógico como a referida qualidade possuem como fundamento a possibilidade das práticas educativas favorecerem a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. A criatividade do professor torna-se, assim, um aspecto essencial para a construção do significado da qualidade da educação infantil e o respeito à diversidade social e cultural da qual as crianças participam.

Apesar disso, os estudos realizados nesta pesquisa demonstraram que os avanços nas construções teóricas a respeito do desenvolvimento do currículo, da criatividade e educação infantil precisam ser melhor destacados na formação docente. Com isso, os professores teriam a oportunidade de embasar as reflexões em relação ao trabalho pedagógico e à qualidade.

Tendo em vista essa percepção e as informações que se formaram nesse estudo, são reveladas outras direções de pesquisas:

a) Investigar a criatividade do professor nas diferentes etapas da educação básica, em especial, na educação infantil que se configura atualmente como primeira etapa da educação básica e tem como finalidade educativa o desenvolvimento integral do aluno.

b) Analisar as repercussões das concepções acerca das crianças e suas infâncias em relação à expressão criativa dos professores no currículo em ação e à construção do significado da qualidade da educação infantil.

c) Compreender as implicações das concepções de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos para a criatividade do professor no trabalho pedagógico.

d) Investigar as relações entre formação pedagógica inicial e continuada e a expressão da criatividade do professor no desenvolvimento do currículo da educação infantil, para a construção do significado da qualidade nessa etapa da educação básica.

As sugestões aqui apresentadas fazem parte das reflexões e dos questionamentos que surgiram no decorrer da pesquisa e das análises efetuadas a partir dos objetivos geral e específicos. Representam também alguns dos momentos

de construção e aprendizagem vivenciados pela pesquisadora em relação aos assuntos investigados.

Por isso, é preciso reafirmar que para se pensar em considerações finais é preciso ter em conta o processo que representa os estudos de mestrado, o que abrange a trajetória de leituras, reflexões e construções teóricas que se constituem ao longo desse período de estudo. Mais que resultados alcançados a respeito de determinado objetivo de pesquisa, essa é também uma ocasião de grandes possibilidades de aprendizagem, de sínteses que envolvem diferentes situações experimentadas.

Desse modo, o trabalho por hora finalizado mostra-se apenas como um trecho das diversas e intensas experiências acadêmicas e pessoais de tudo o que foi vivenciado e do que pode ser construído em termos teóricos. Agora, é fundamental prosseguir.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALENCAR, E. S. *Criatividade e Educação de Superdotados*. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2001.
- ALENCAR, E. S. e FLEITH, D. S. *Contribuições Teóricas Recentes ao Estudo da Criatividade*. In: *Psicologia: teoria e pesquisa*, v. 19, n. 1, p. 1-8, 2003a.
- ALENCAR, E. S. e FLEITH, D. S. *Criatividade: múltiplas perspectivas*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003b.
- ALENCAR, E. S. e MITJÁNS MARTINEZ, A. Barreiras à Expressão da Criatividade entre Profissionais Brasileiros, Cubanos e Portugueses. In: ALENCAR, E. S. *Criatividade e Educação de Superdotados*. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2001.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- ALMEZAR, M. L. El Sujeto de la Educación Infantil. In: *Creatividad Aplicada: una apuesta de futuro*. Tomo I, Dirección: Ángeles. Gervilla, Dykinson, S.L., 2003.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. e F. GEWANDSZNAJDER. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira / Thomson Learning, 1999.
- BARRETO, A. M. R. F. *Educação Infantil: crenças sobre as relações entre práticas pedagógicas específicas e desenvolvimento da criança*. Tese de Doutorado em Psicologia, Universidade de Brasília, 2004.
- BONDIOLI, A. *Projeto Pedagógico da Creche e a sua Avaliação: a qualidade negociada*. Campinas-SP: Autores associados, 2004.
- BRASIL. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Volume 1. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- BRASIL. Resolução CEB Nº 1/1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 13 de Abril de 1999. Seção 1, p.18.

- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27-833.
- BUJES, M. I. E. *O pedagógico na educação infantil: uma releitura*. Trabalho apresentado na XXI Reunião Nacional da ANPEd, Caxambu, setembro, 1998, resumo publicado no programa da reunião.
- CAMPOS, M. M. *A Qualidade da Educação em Debate*. Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo: n. 22, p. 5-36, jul./dez., 2000.
- CAPISTRANO, F. P. *O Brincar e a Qualidade na Educação Infantil: concepções e prática do professor*. Dissertação de Mestrado. Brasília, UnB: Faculdade de Educação, 2005.
- CASTILLO, A. G. y SUARÉZ, R. C. P. Evaluación de la Creatividad en Educación Infantil. *In: Creatividad y Sociedad*, nº 4, 2003.
- CERISARA, A. B. *A Pré-escola e as Implicações pedagógicas do Modelo Histórico-cultural*. Cadernos CEDES, n. 35, Campinas: Papirus/CEDES, 1995.
- CERISARA, A. B. *O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das Reformas*. Educ. Soc., set. 2002, vol. 23, n. 80, p. 326-345.
- CERISARA, A. B. A Produção Acadêmica na Área da Educação Infantil com Base na Análise de Pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. *In: FARIA, A L. G e PALHARES, M. S. (orgs.). Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas, SP: Autores Associados - FE/UNICAMP, 2003.
- CSIKZENTMIHALYI, M. The Domain of Creativity. *In: FELDMAN D. H.; M. CSIKZENTMIHALYI; GARNER, H. Changing the World: a framework the study of creativity*. Westport, 1994.
- CRAIDY, C. M. A Educação da Criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. *In: MACHADO, M. L. A. (org.). Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2005.
- DAHLBERG, G., MOSS, P., PENCE, A. *Qualidade da Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas*. Trad. Magna França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

- DE VRIES, R. *O Currículo Construtivista na Educação Infantil: práticas e atividades*. Trad: Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- DIDONET, V. Importância da Educação Infantil. *In: Simpósio de Educação Infantil: construindo o presente - Anais*, Brasília - UNESCO, 2003.
- FARIA, A L. G e PALHARES, M. S. (orgs.). *Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas, SP: Autores Associados - FE/UNICAMP, 2003.
- FERRAÇO, C. E. Os Sujeitos Praticantes dos Cotidianos das Escolas e a Invenção dos Currículos. *In: MOREIRA, A. F. B.; PACHECO, J. A.; GARCIA, R. L. (orgs.). Currículo: pensar, sentir e diferir*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- FREITAS, L. C de. *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*. Campinas, SP: Papirus, 2005.
- FREITAS, L. C. de. A Internalização da Exclusão. *Educação e Sociedade*, Campinas: v.23, n.80, set/2002, p.301-327.
- FRESQUET, A. M. *Processo de Co-construção do conceito de Criatividade por Professores de Educação Infantil: uma análise microgenética*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, 2000.
- GONZÁLEZ REY, F. L. *A Pesquisa e o Tema da Subjetividade em Educação*. *In: Psicologia da Educação - Revista do Programa de Estudos Pós-graduados PUC*, São Paulo, 2001.
- GONZÁLEZ REY, F. L. *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. Trad. Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- GONZÁLEZ REY, F. L. *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- GONZÁLEZ REY, F. L. O Sujeito, a Subjetividade e o Outro na Dialética Complexa do Desenvolvimento Humano. *In: MITJÁNS MARTINEZ, A. e SIMÃO, M. L. (orgs.) O Outro no Desenvolvimento Humano*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- GONZÁLEZ REY, F. L. *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação*. Tradução: Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

- GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. Tradução: Attílio Brunetta. 4ª edição. Petrópolis – RJ: Vozes, 2001.
- HADDAD, L. Substituir ou Compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. *In: MACHADO, M. L. A. (org.). Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2005.
- KATZ, L. et. al. *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Lisboa, 1998.
- KISHIMOTO, T. M. *Currículo de Educação Infantil: creches e pré-escolas*. Significado do termo currículo, Currículo de educação infantil: critérios de qualidade e instrumentos de implementação. Texto encomendado pela Coordenação-Geral de Educação Infantil do MEV. Dez, 1994 (mimeo).
- KRAMER, S. *Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creches e Pré-escola: questões teóricas e polêmicas*. *In: MEC/SEF/COEDI*. Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. Brasília – DF. 1994.
- KRAMER, S. *Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil*. *In: MEC/SEF/COEDI*. Brasília – DF, 1996.
- KRAMER, S. (org). *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo: Ática, 1997a.
- KRAMER, S. Propostas Pedagógicas ou Curriculares: subsídios para uma leitura crítica. *Educ. Soc.*, dez., vol. 18, n. 60, p.15-35, 1997b.
- KRAMER, S. *Propostas Pedagógicas ou Curriculares de Educação Infantil: para retomar o debate*. Revista Pro-posições. São Paulo: UNICAMP. V. 13, n. 2 (38), p. 65-82, 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/24/T0752939686166.doc>. Acesso no dia: 28 de agosto de 2004.
- KRAMER, S. Direitos da Criança e Projeto Político-pedagógico da Educação Infantil. *In: BASÍLIO, Luiz Cavalieri, KRAMER, Sônia. Infância, Educação e Direitos Humanos*. Campinas: Cortez, 2003.
- KRAMER, S. Infância e Currículo: paradoxos, mudanças e riscos. *In: MOREIRA, A. F. B., ALVES, M. P. C. e GARCIA, R. L. (orgs). Currículo, Cotidiano e Tecnologias*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006.

KUHLMANN Jr, M. Educação Infantil e Currículo. *In: FARIA, A L. G. e PALHARES, M. S. e MARTINEZ, C. M. S. A Educação Infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, A. L. G. e PALHARES, M. S. Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios.* Campinas, SP: Autores Associados - FE/UNICAMP, 2003.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.* São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, M. L. *Proposta de Critérios de análise e avaliação de projetos educacionais-pedagógicos para educação infantil no Brasil.* Versão preliminar. São Paulo, dez., 1994. (mimeo).

MARCHESI, A., MARTÍN, E., *Qualidade em Tempos de Mudanças.* Trad.: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MELLO, A. M. *Reflexões sobre proposta pedagógica e currículo.* Texto encomendado pela Coordenação-Geral de Educação Infantil. Dez, 1994 (mimeo).

MENDONÇA, E. F. *Inclusão e Sucesso Escolar: elementos para a formulação de indicadores de qualidade social da educação.* Brasília: mimeo. Prelo (2005).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. *Política nacional de educação infantil.* Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil.* Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. *Critérios para o atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.* Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta pedagógica e currículo em educação infantil.* Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, maio de 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil.* : MEC/SEF/DPE/COEDI, maio de 1998, volumes I e II.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MITJÁNS MARTINEZ, A. *La Escuela y el Desarrollo de la Creatividad*. Revista Educación, Habana, n. 85, p. 18-24, 1995.

MITJÁNS MARTINEZ, A. *La Escuela como Organización: sus posibilidades creativas e innovadoras*. Revista Linhas Críticas da Faculdade de Educação UnB, v. 4, n. 7-8, 1999.

MITJÁNS MARTINEZ, A. *Pensar, Crear y Transformar: desafios para la educación*. In: Anais do I Simpósio Multidisciplinar - Pensar, Criar e Transformar. São Paulo: Unimarco, 2000.

MITJÁNS MARTINEZ, A. *La Interrelación entre Investigación Psicológica y Práctica Educativa: um análisis crítico a partir del campo de la creatividad*. In: ZILDA A. DEL PRETTE. (Org.) *Psicología Escolar e Educacional: saúde e qualidade de vida*. Campinas, 2001, p. 87-112.

MITJÁNS MARTINEZ, A. *A Criatividade na Escola: três direções de trabalho*. Revista Linhas Críticas da Faculdade de Educação UnB, v. 8, n. 15, 2002.

MITJÁNS MARTINEZ, A. *A Criatividade, Personalidade e Educação*. Brasília: Papirus, 3ª edição, 2003a.

MITJÁNS MARTINEZ, A. *La Investigación sobre Personalidad y Creatividad em Cuba*. Revista de Psicologia, Lima, Peru, v. 6, n.2, p.171-178, 2003b.

MITJÁNS MARTINEZ, A. *Criatividade e Deficiência: por que parecem distantes?* Revista Linhas Críticas da Faculdade de Educação - UnB, v. 9, n. 16, 2003c.

MITJÁNS MARTINEZ, A. *O outro e suas Significações para a Criatividade: implicações educacionais*. In: MITJÁNS MARTINEZ, A. e SIMÃO, M. L. (orgs.) *O Outro no Desenvolvimento Humano*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

MITJÁNS MARTINEZ, A. *Criatividade no Trabalho Pedagógico e Criatividade na Aprendizagem: uma relação necessária?*. In: TACCA, M. C. V. R. (org.), *Aprendizagem e Trabalho Pedagógico*. Campinas, SP: Alínea, 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Para quem se Escreve no Campo do Currículo: notas para discussão. In: GARCIA, Regina Leite (org). *Para quem Pesquisamos, para quem Escrevemos: o impasse dos intelectuais*. São Paulo: Cortez, 2001.

MOSS, P. Para Além do Problema com a Qualidade. In: MACHADO, M., L., *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2005a.

MOSS, P. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, M., L., *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2005b.

MOURÃO, R.F. *Criatividade do Professor: sentido e ação*. Um Estudo da Relação entre o Sentido Subjetivo da Criatividade do Professor e sua Prática Pedagógica com Projetos. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Universidade de Brasília, 2004.

NEVES-PEREIRA, M. S. *Criatividade na Educação Infantil: um estudo sociocultural construtivista de concepções e práticas de educadores*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, 2004.

NEW, R. Variações culturais sobre a prática desenvolvimentalmente apropriada: desafios à teoria e à prática. In: EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G. *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

OLIVEIRA, R. P. de. (org.) *Política Educacional: impasses e alternativas*. São Paulo: Cortez, 1995.

OLIVEIRA, Z. M. R. Creches no Sistema de Ensino. In: MACHADO, M. L. A. (org.). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Z. Os Primeiros Passos da História da Educação Infantil no Brasil. In: *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

PALHARES M. S. e MARTINEZ, C. M. S. A Educação Infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, A. L. G. e PALHARES, M. S. *Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas, SP: Autores Associados - FE/UNICAMP, 2003.

RESENDE, L. M. G. de. Paradigma e Trabalho Pedagógico: construindo a unidade teórico-prática. TACCA, M. C. V. R. (org.), *Aprendizagem e Trabalho Pedagógico*. Campinas, SP: Alínea, 2006.

RINALDI, C. O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. In: EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G. *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

RIOS, T. A., *Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 4ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ROCHA, E. A. C. *Crianças e infâncias: uma categoria social em debate*. In: Anais do III congresso de Arte-educação. Blumenau, 2002.

RODRÍGUEZ, M. L. A. El Sujeto de Educación Infantil: teorías psicológicas como sustrato del currículum creativo. . In: *Creatividad Aplicada: uma apuesta de futuro*. Tomo I, Dirección: Ángeles. Gervilla, Dykinson, S.L., 2003.

ROSEMBERG, F. Do Embate para o Debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, M. L. A. (org.). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2005.

SACRISTÁN, J. G. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução: Ernani F. de Rosa. 3ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, A. T. dos. *Estudo da Criatividade no Brasil: análise das teses/dissertações em Psicologia e Educação (1970/1993)*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual da Campinas, 1995.

SILVA, T. T. da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, T. T. da. *O Currículo como Fetiche: a poética e a política do teto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUSA, M. de F. G. de. Aprendizagem, Desenvolvimento e Trabalho Pedagógico na Educação Infantil: significados e desafios da qualidade. In: TACCA, M. C. V. R. (org.) *Aprendizagem e Trabalho Pedagógico*. Campinas, SP: Alínea, 2006.

SOUSA, M. de F. G. de. Para Além de Coelho e Corações: reflexões sobre a prática pedagógica do educador infantil. *In: Revista Linhas Críticas*, Universidade de Brasília, v.6, n. 10, janeiro a junho de 2000.

SOUSA, M. de F. G. de. *Educação Infantil: os desafios da qualidade na diversidade*. Brasília. SESI/DN. Agosto, 1998 (mimeo).

STOCO, R. A. *0 a 3 anos: os desafios da qualidade em educação infantil*. Dissertação de Mestrado. Brasília, UnB: Faculdade de Educação, 2001.

TACCA, M. C. V. R. Estratégias pedagógicas: conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. *In: TACCA, M. C. V. R. (org.), Aprendizagem e Trabalho Pedagógico*. Campinas, SP: Alínea, 2006.

TIRIBA, L. *Atendimento à Crianças de 0 a 6 anos: indicadores de qualidade*. Texto encomendado pela coordenação do Programa de Assentamento Popular (PROAP II), da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social do Rio de Janeiro/ RJ, 2003 (mimeo).

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos superiores*. Organizadores: Michael Cole... [et al]; Trad: José Cipola Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, (1998).

VILLAS BOAS, B. M. de F. A Organização do trabalho Pedagógico. *In: VILLAS BOAS, B. M. de F. As Práticas Avaliativas e a Organização do Trabalho Pedagógico*. Tese de Doutorado, UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas, 1993.

VIVAR, D. M. Creatividad, Currículum y Educación Infantil. *In: Creatividad Aplicada: uma apuesta de futuro*. Tomo I, Dirección: Ángeles. Gervilla, Dykinson, S.L., 2003.

ZANELLA, A. V. e TITON, A. P. *Análise da Produção Científica sobre Criatividade em Programas Brasileiros de Pós-graduação em Psicologia (1994-2001)*. *In: Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, p. 305-316, 2005.

ZABALZA, M. A. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WECHSLER, S. M. *Criatividade: descobrindo e encorajando*. Campinas, Editorial Psy, 1993.

WECHSLER, S. M. Criatividade e Desempenho escolar: uma síntese necessária. *In:* Revista Linhas Críticas, Universidade de Brasília, v.8, n. 15, julho a dezembro de 2002.

## ANEXO I

### Roteiro da Observação

- Seleção e formulação dos objetivos de aprendizagem:
  - de que forma são selecionados os objetivos de aprendizagem?
  - os alunos participam da formulação dos objetivos de aprendizagem?
  - os objetivos de aprendizagem são diferenciados conforme as especificidades apresentadas pelos alunos (famílias, contexto social e cultural)?
  - o professor considera os temas de interesse apresentados pelos alunos?
  - os objetivos de aprendizagem expressam a função pedagógica específica da educação infantil?
  - considera a relação cuidado-educação?
  
- Seleção e organização dos conteúdos:
  - relaciona os conteúdos propostos no currículo com o cotidiano dos alunos?
  - amplia ou reduz os conteúdos propostos no currículo de acordo com os interesses e necessidades apresentados pelos alunos?
  - estabelece relações dos conteúdos com as pessoas com as quais os alunos convivem?
  - os alunos mostram-se motivados ao estudar os conteúdos apresentados pela professora?
  - os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento são tratados de forma interdisciplinar?
  - o professor considera os âmbitos sugeridos no RCNEI: formação pessoal e social e conhecimento de mundo?

- Estratégias e métodos de ensino:
  - permitem a participação ativa e criativa dos alunos?
  - faz uso de situações-problema relacionadas com o cotidiano dos alunos?
  - possibilita a participação criativa dos alunos?
  - há o estímulo para a construção de questionamentos, fundamentação e defesa de posições próprias?
  - como faz uso da organização do espaço da sala de aula e locais freqüentados na instituição?
  - de que forma utiliza brincadeiras e jogos para abordar os conteúdos?
  - as atividades propostas aos alunos estão relacionadas entre si?
  - os passeios, atividades extra-escolar, estão relacionadas com os conteúdos trabalhados?
  - de que maneira utiliza materiais e recursos diversificados?
  - como utiliza os livros didáticos e de leitura?
  - de que forma utiliza as músicas e cantigas de roda?
  
- Organização do processo docente e a natureza das tarefas realizadas em classe ou extra-classe:
  - há o planejamento das atividades propostas (planejamento individual ou coletivo)?
  - de que forma são realizados os planejamentos (coordenação para o planejamento individual ou coletivo)?
  - o que orienta o planejamento do professor (o currículo ou sua experiência de vida e profissional)?
  - há a possibilidade, por parte dos alunos, de escolha das atividades pedagógicas?
  - de que maneira modifica o planejamento de acordo com o interesse apresentado pelos alunos?

- Avaliação e auto-avaliação:
  - são individualizadas de acordo com os objetivos de aprendizagem construídos?
  - utiliza estratégias diferentes e interesses para avaliar os alunos?
  - há espaços para a reflexão das próprias atitudes?
  - faz uso das situações cotidianas para instigar a auto-avaliação?
  - o professor reflete sua postura, atitudes e a comunicação com os alunos?
  - o professor reflete sua postura, atitudes e a comunicação com os pais e familiares dos alunos?
  - o professor reflete sua postura, atitudes e a comunicação com os demais professores e funcionários da instituição educativa?
  - o professor analisa se as atividades propostas viabilizaram a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos?
  - o professor utiliza formas de registros da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos?
  
- Relações professor-aluno e o clima comunicativo-emocional:
  - o professor permite a expressão criativa dos alunos?
  - respeita as brincadeiras dos alunos?
  - instiga a fantasia e o livre jogo de idéias?
  - valoriza e utiliza as produções criativas dos alunos?
  - proporciona segurança psicológica aos alunos?

## ANEXO II

### Roteiro da primeira entrevista semi-estruturada com as professoras

**EIXO A:** história de vida e atuação profissional.

- Como ocorreu sua escolha profissional - formação profissional inicial?
- Quanto tempo atua na educação infantil: se gosta; foi opção; tempo de atuação com crianças com cinco anos de idade?
- Como interage com os demais colegas professores da educação infantil e com os da mesma série em que atua?
- Quais são os seus planos futuros, incluindo os profissionais?
- Como se sente na sua profissão?
- Como se sente na instituição em que atua, com os demais profissionais e crianças?

### ANEXO III

#### Roteiro da segunda entrevista semi-estruturada com as professoras

**EIXO A:** educação infantil e o currículo.

- Qual é a função pedagógica que atribui à educação infantil?
- Como percebe o currículo da educação infantil e sua constituição?
- De que forma constata sua participação na elaboração e no desenvolvimento do currículo?
- A relação que estabelece entre o seu planejamento de aula, sua prática pedagógica e o currículo da instituição (moldado pelos professores).

**EIXO B:** a qualidade da educação infantil.

- De que maneira compreende e percebe sua participação para a construção da qualidade na educação infantil?

**EIXO C:** a criatividade do professor.

- O que entende por criatividade?
- Como percebe sua criatividade no trabalho pedagógico?
- Quais são as condições que acredita estarem relacionadas com a expressão criativa?
- O que dificulta sua expressão criativa?

## ANEXO IV

### Roteiro da entrevista semi-estruturada com a diretora

**Eixo A:** o currículo.

- O processo de construção do currículo.
- A reflexão e participação dos professores nesse processo.

**Eixo B:** a qualidade da educação infantil e sua relação com a criatividade do professor no desenvolvimento do currículo.

- A compreensão que possui a respeito da qualidade da educação infantil.
- A relação que estabelece entre a qualidade da educação infantil e a criatividade do professor.