



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE DA CRIANÇA: UM DIÁLOGO  
COM DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**FERNANDA SOARES GODOI YANO DO CANTO**

Presidente Prudente – SP  
2015

**DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE DA CRIANÇA: UM DIÁLOGO COM  
DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**FERNANDA SOARES GODOI YANO DO CANTO**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Instituição Educacional e Formação do Educador.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carmen Lúcia Dias.

370  
C232d

Canto, Fernanda Soares Godoi Yano do.

Desenvolvimento da criatividade da criança: um diálogo com docentes da Educação Infantil / Fernanda Soares Godoi Yano do Canto. – Presidente Prudente, 2015.

100 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2015.

Bibliografia.

Orientadora: Carmen Lúcia Dias

1. Criança. 2. Criatividade. 3. Educação Infantil.  
4. Formação Docente. I. Título.

**FERNANDA SOARES GODOI YANO DO CANTO**

**DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE DA CRIANÇA: UM DIÁLOGO COM  
DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Instituição Educacional e Formação do Educador.

Presidente Prudente, 04 de março de 2015.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carmen Lúcia Dias  
Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE  
Presidente Prudente - SP

---

Prof. Dr. Adriano Rodrigues Ruiz  
Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE  
Presidente Prudente - SP

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Célia Maria Guimarães  
Universidade Estadual Paulista - UNESP  
Presidente Prudente - SP

Este trabalho é dedicado a Rômulo, meu esposo e companheiro de jornada, que sempre me deu apoio incondicional e irrestrito.

Ao meu filho, Nicolas, que mesmo em meu ventre trouxe outro sentido a minha vida e preencheu um lugar em meu coração que nunca soube que estava vazio.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, que por meio do seu amor, me concedeu concluir mais uma etapa da minha vida, e a Maria Santíssima por estar sempre presente comigo.

Ao meu querido e amável esposo Rômulo, pelos momentos em que estive ao meu lado, me apoiando, me motivando e me fazendo acreditar que nada é impossível, e a meu filho amado Nicolas.

À minha família; meus pais Nery e Elizabeth, sem os quais não estaria aqui, pelo acompanhamento, apoio, compreensão e por estarem sempre rezando para que meus objetivos sejam alcançados, por terem me fornecido condições, financeiras e psicológicas, para me tornar a pessoa que sou. As minhas irmãs, Amanda, Milena e Vanessa, pelo carinho e atenção que sempre tiveram comigo. Aos meus sogros, Nair e Orlando, e amigos, pelo carinho e pela compreensão nos momentos em que a dedicação aos estudos foi exclusiva.

À Professora Doutora Carmen Lúcia, querida Calú, minha orientadora, amiga e tia do Nicolas, por sua presença, ânimo, amizade, confiança, capacidade, disponibilidade e dedicação, “peça” fundamental para a realização e desenvolvimento desta dissertação.

Aos professores, Doutora Célia Maria Guimarães e Doutor Adriano Rodrigues Ruiz, pela valiosa contribuição e orientações no exame de qualificação.

A todos os professores do Curso de Mestrado em Educação da UNOESTE, pela paciência, dedicação e ensinamentos disponibilizados nas aulas, cada um de forma especial contribuiu para a conclusão desse trabalho.

Às professoras de Educação Infantil, sujeitos deste estudo.

À Ina, secretária do curso de mestrado, pelo carinho e empenho que sempre teve por mim e por todos;

Aos amigos de turma, pelos momentos de alegria que passamos juntos;

Enfim, a todos que contribuíram direta ou indiretamente para que esse trabalho fosse realizado meu eterno AGRADECIMENTO.

*“Mas o caminho só existe  
Quando você passa...”*

*(Samuel Rosa & Chico Amaral)*

## RESUMO

### **Desenvolvimento da criatividade da criança: um diálogo com docentes da Educação Infantil**

Esta dissertação foi apresentada e defendida no Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista - Área de concentração: Instituição Educacional e Formação do Educador.

Esta pesquisa investiga a relevância de se trabalhar a criatividade para o desenvolvimento integral da criança na formação do professor da Educação Infantil; verificando a concepção que estes têm sobre a docência, planejamento e as práticas pedagógicas para o desenvolvimento da criatividade infantil. Realizada segundo uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso intrínseco. Os procedimentos metodológicos envolveram: a coleta de dados, utilizando-se da análise documental; entrevista com roteiro semiestruturado com oito professores que ministram aulas para crianças de 4 e 5 anos do Pré I e Pré II dos períodos matutino e vespertino, em uma escola de Educação Infantil da rede municipal de ensino do interior do estado de Mato Grosso do Sul; a análise e discussão dos dados coletados, trabalhados por meio da interpretação do significado das respostas apresentadas pelos pesquisados. Em seguida, separadas por eixos e categorias e relacionadas com os objetivos propostos na pesquisa. Os resultados revelam que as professoras, embora enfrentem a carência de recursos e de apoio técnico, sinalizam insegurança e falta de preparo para trabalhar satisfatoriamente o desenvolvimento da criatividade da criança e a existência de representações diferentes sobre o conceito de criatividade ou sobre a metodologia adequada para os modos de atuação com o cenário atual. Recomenda-se a revisão dos currículos dos cursos de formação em Educação Infantil e investimentos em formação continuada dos profissionais em serviço.

**Palavras-chave:** Criança. Criatividade na Educação Infantil. Formação Docente.

## **ABSTRACT**

### **Development of child's creativity: a dialog with teachers from kindergarten.**

This dissertation (Master of Education) was presented and argued at Master of Education from Universidade of Oeste Paulista – Concentration Area: Instituição Educacional and Formação do Educador.

This research investigates the relevance to work with creativity and how this can improve child's development, we analysed how teachers understand this and how they deal with creativity as an instrument to help them with the development of creativity in children; verified the conception that teachers have about teaching, planning and pedagogical practices that can help the development of creativity in child. Was conducted according to qualitative approach and the intrinsic study case. The methodological proceedings involved: data collecting, documental analysis; semistructured data interview with eight teachers from kindergarten. Teachers work with children from four to five years old and teach during morning and afternoon in a public kindergarten school in Mato Grosso do Sul. The analysis and data discussion were interpreted according to the answers (writing or oral) were given by interviewee. Next, the answers were separated by their characteristics related to the aims proposed by the research. The results revealed that teachers, despite of facing the lack of resources and technical support, are insecure about the conception of the development of creativity in child, they showed the necessity of understanding different representations of creativity and the correct methodology to work with in the current scenario. Thus, we recommend the review of curriculum during teacher's formation and new investments in continuous training of teachers' in service.

**Keywords:** Child. Kindergarten in Creativity. Teacher Training.

## LISTA DE SIGLAS

CCPQ – Coordenadoria Central de Pesquisa  
CEE – Conselho Estadual de Educação  
CEP – Comitê de Ética e Pesquisa  
CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas  
CME – Conselho Municipal de Educação  
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil  
EC – Emenda Constitucional  
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente  
EI – Educação Infantil  
EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil  
HA – Hora Atividade  
HAC – Hora Atividade Coletiva  
IES – Instituição de Ensino Superior  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
OMEP – Organização Mundial para Educação Pré-Escolar  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
PROAPE – Programa de Atendimento ao Pré-Escolar  
PROEPRE – Programa de Educação Pré-Escolar  
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil  
RE – Regimento Escolar  
SEMEC – Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes  
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
UNOESTE – Universidade do Oeste Paulista

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	Identificação do Perfil Docente.....	49
QUADRO 2 -	Eixos e Categorias.....	55

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Concepção sobre docência .....	56
TABELA 2 – Inserção na carreira docente .....	57
TABELA 3 – Interesse em trabalhar com a Educação Infantil.....	60
TABELA 4 – Requisitos necessários para trabalhar com crianças de 4 a 5 anos .....	62
TABELA 5 – Aplicabilidade dos RCNEI para a EI .....	64
TABELA 6 – Concepção sobre criatividade no desenvolvimento infantil .....	65
TABELA 7 – Participação na HAC e Aspectos importantes de discussão na Hora Atividade Coletiva.....	67
TABELA 8 – Participação nos planejamentos com base nas DCNEI e RCNEI.....	70
TABELA 9 – Utilização dos conhecimentos adquiridos na formação inicial e/ou continuada na prática docente na EI .....	71
TABELA 10 – Observação de aspectos da criatividade na criança e Promoção do desenvolvimento da criatividade na criança .....	72
TABELA 11 – Orientação dos RCNEI para estimular o desenvolvimento da criatividade na criança.....	75
TABELA 12 – Disciplinas da formação inicial e/ou continuada e o desenvolvimento da criatividade .....	77
TABELA 13 – Perspectivas da formação inicial do professor .....	79

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO ESTUDO</b> .....	<b>20</b>
<b>2.1</b>	<b>Criatividade e Desenvolvimento Infantil</b> .....	<b>20</b>
2.1.1	Definições de criatividade .....	20
2.1.2	Desenvolvimento infantil, o processo criativo na criança e a pré-escola .....	23
<b>3</b>	<b>EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA</b> .....	<b>29</b>
<b>3.1</b>	<b>Alguns Aspectos Históricos da Infância</b> .....	<b>29</b>
<b>3.2</b>	<b>Aspectos Históricos da Educação Infantil no Brasil</b> .....	<b>35</b>
<b>3.3</b>	<b>Educação Infantil no Estado de Mato Grosso do Sul</b> .....	<b>42</b>
<b>4</b>	<b>MÉTODO</b> .....	<b>48</b>
<b>4.1</b>	<b>Delineamento da Pesquisa</b> .....	<b>48</b>
<b>4.2</b>	<b>Sujeitos da Pesquisa e Local de Realização</b> .....	<b>49</b>
<b>4.3</b>	<b>Procedimentos de Coleta e Análise dos Dados</b> .....	<b>51</b>
4.3.1	Instrumentos de coleta dos dados.....	51
4.3.2	Coleta de dados e procedimentos de análise.....	52
<b>5</b>	<b>APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	<b>55</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>82</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>86</b>
	<b>ANEXO A</b> .....	<b>93</b>
	<b>APÊNDICES</b> .....	<b>94</b>
	<b>APÊNDICE A</b> .....	<b>95</b>
	<b>APÊNDICE B</b> .....	<b>98</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da criatividade na Educação Infantil possui papel fundamental, pois envolve os aspectos cognitivo, sensitivo, cultural, corporal, entre outros, e as crianças precisam ser instigadas por meio de todos os seus sentidos. O que nos leva a pensar na formação do professor, e como este profissional trabalha a criatividade em sua criança. Ou ainda, se este professor teve (ou está tendo) uma formação adequada para que possa favorecer o desenvolvimento da criatividade na criança.

Neste momento, constatei que possuía elementos mais consistentes para aprofundar o que havia iniciado na especialização de Educação Infantil, e acoplado à necessidade de dar continuidade aos estudos, estas inquietações culminaram nesta dissertação de mestrado, oferecendo a oportunidade de analisar e refletir sobre os questionamentos citados acima, tendo-se por objetivo analisar a ênfase dada ao desenvolvimento da criatividade da criança na formação do professor de Educação Infantil.

Tommasi (2010, p. 34) menciona que “O termo criatividade tornou-se popular e faz parte do vocabulário diário. Com compreensão parcial de seu significado passou a ser exigido de crianças e adolescentes que hajam de forma criativa”.

Desta maneira, o ambiente escolar, como essencial para o exercício da criatividade e como elemento de incitação no processo educativo. E que a ação do educador, especialmente do professor ligado à educação infantil, deve ser ressaltada por experiências criativas, estimuladoras que implicam o desenvolvimento das relações e das descobertas pessoais, uma vez que a criatividade existe na relação do indivíduo e seu meio. Mas o que seria criatividade? Como saber se a criança (o aluno) é criativa (o) ou não? O que é ser criativo? Será que a escola, como principal meio para incitar a prática criativa, está respondendo a estes reclames? E principalmente, como o professor (pedagogo) pode instigar esta criatividade em seu aluno?

Entretanto, ao iniciarmos a pesquisa, pode-se observar que a criatividade é objeto de estudo de muitas disciplinas, como a psicologia, a sociologia, a filosofia, a história, a artes, entre outras, porém, cada uma dentro de suas

especificidades, e por ter tanta ênfase, criou-se muitas polêmicas e conceitos, não somente pela complexidade de que o próprio tema aborda, mas também pela carência de precisão de limites entre as áreas de conhecimento.

A questão sobre a criatividade tornou-se eixo central das pesquisas epistemológicas, psicológicas, pedagógicas e sociológicas. E a valorização do ser humano criativo chegou a picos nunca antes atingidos. Na exploração deste conceito adentra-se no campo da educação e da psicologia. As cortinas se abrem para várias áreas de conhecimento e de orientações teóricas que permitem constatar, de imediato, a natureza dialética e interdisciplinar do conceito de criatividade. (TOMMASI, 2010, p. 26).

Desta forma, estudiosos e pesquisadores questionaram-se, quando o homem tornou-se um ser criativo. Tommasi (2010, p. 26), explicita que na “[...] tentativa de reconstruir a história da humanidade observa-se o processo criativo de cada época e cultura”.

A presença histórica das manifestações criativas dos primeiros seres humanos pode ser identificada pelos desenhos como uma forma de linguagem e comunicação do homem primata. Pintando em suas cavernas cenas do seu cotidiano, como a caça, sua sobrevivência e as pessoas com as quais conviviam.

A partir do momento em que o ser humano começou a ter consciência de sua existência e a pensar sobre as coisas que via e observava dentro e fora de si. Ao analisar o que sentia durante ou após ver a natureza ou seu semelhante, ele começou a reproduzir a imagem que ficou dentro de sua mente. (TOMMASI, 2010, p. 26)

Assim, pode-se verificar por meio de fatos históricos que o ser humano é muito criativo, pois o homem nasce com especificidades culturais, psicológicas e sociais, o que permite fazer ligações com a natureza e com o mundo, independentemente de cultura e do desenvolvimento interno de seu ser, dessa forma, explora e incita sua criatividade em seu cotidiano.

Nesta perspectiva, desenvolver a criatividade até parece algo fácil, todavia, Castanho (2000, p. 77), faz uma advertência e nos revela que “[...] é uma das características mais raras de se encontrar na maioria de nossos jovens,” e crianças, pois, a instituição escolar ainda desenvolve uma atitude de conformismo e homogeneidade.

Neste contexto, a instituição escolar é um alicerce para desenvolver essa criatividade, pois a criança como um ser em constante aprendizagem, tem mais

facilidade para o senso de observação e em diversas ocasiões, chama a atenção por suas particularidades. E ao utilizar sua liberdade de expressão e de investigação, com o auxílio de seus educadores, conclui-se que suas aprendizagens e seu desenvolvimento, paulatinamente, aumentam sua maneira de expressar e de visualizar o mundo.

Para Sans (2001), “[...] a criatividade é considerada como parte essencial do homem, a qual dá equilíbrio à vida, auxiliando-o em seu cotidiano, nas resoluções de problemas e tornando o homem um ser mais criativo”. (2001, p. 24).

Contra-pondo e articulando tais constatações, Cunha (2000, p. 81) propõe uma “transição de paradigmas” e destaca “[...] atividades pedagógicas com características que interessassem de perto ao tema criatividade”, atividades que,

[...] enfocam o conhecimento a partir da localização histórica de sua produção e o percebem como provisório e relativo. Estimulam a análise, a capacidade de compor e recompor dados, informações, argumentos, idéias. Valorizam a curiosidade, o questionamento exigente e a incerteza. Percebem o conhecimento de forma interdisciplinar, propondo pontes de relações entre eles e atribuindo significados próprios aos conteúdos, em função dos objetivos sociais e acadêmicos. Entendem a pesquisa como instrumento do ensino e a extensão como ponto de partida e de chegada da apreensão da realidade. Valorizam as habilidades sócio-intelectuais tanto quanto os conteúdos. (CUNHA, 2000, p. 81).

Castanho (2000) afirma em seus estudos que se torna necessário novos mecanismos de inovação, dentre os quais a autora ressalta os métodos de trabalho, como,

[...] ter o aluno como referência, valorizar o cotidiano, preocupar-se com a linguagem (acerto de conceitos), privilegiar a análise sobre a síntese, ver a aprendizagem como ação, selecionar conteúdos emergindo dos objetivos, inserir a dúvida como princípio pedagógico, valorizar outros materiais de ensino, etc. (CASTANHO, 2000, p. 88).

A mesma autora enfatiza que “a aula é entendida como espaço para dúvida, leitura e interpretação de textos, trabalhos em grupo, poesias, músicas, observações, vídeos”. Acredita-se que dessa forma, o ensino ganhará substancialmente: “[...] recuperação do prazer de ensinar e aprender, possibilidade de interdisciplinaridade; novas aprendizagens”. (CUNHA, 1998, p. 32).

Em anuência aos autores acima, Tommasi (2010, p. 34-35) salienta que, “para o professor manter a chama da criatividade acesa em seus alunos, deve

olhar para a sua própria chama criativa, analisa-la e alimentá-la constantemente e considerar a criatividade como processo contínuo”.

Japiassu (2001) fundamentando-se em Vygotsky afirma que, “[...] ao se compreender deste modo a criatividade, é fácil reconhecer a relevância do estímulo à capacidade criadora no âmbito da educação escolar e o seu papel e importância para o desenvolvimento cultural da criança”. (2001, p. 45).

No entanto, torna-se necessário que o processo seja iniciado na infância. Piaget (2001, p. 20) enfatiza que a infância “[...] é o tempo de maior criatividade na vida de um ser humano”, uma vez que, “[...] o período mais crucial no estímulo do pensamento criador é no início da escolaridade formal da criança,” (TOMMASI, 2010, p. 34). A formação integral do educando estará incompleta sem sua expressão criadora; então, é imprescindível que a escola esteja preparada para tal. Castanho (2000, p. 77), explicita a importância de “[...] uma educação que estimule nossas crianças, nossos jovens e adultos a buscar soluções e atitudes criativas”.

As atitudes criativas contribuem na construção do conhecimento, oportuniza a criança o domínio das diversas linguagens, ou proporciona a criticidade, incitando o desenvolvimento e interação de forma lúdica e espontânea no seu cotidiano. Por meio da criatividade, a criança desenvolve o prazer em aprender e a ampliar seu cognitivo mediante estímulos proporcionados pelo olhar observador de seu educador, levando à autoconfiança e conhecimento das características e limitações pessoais.

A criatividade não é um conteúdo específico, mas sim, um meio de se trabalhar os conteúdos específicos. Para que isso ocorra, é necessária a existência do educador, que, interagindo com as crianças, planeja e propicia a ação educativa, com a utilização da criatividade, sua e de seus educandos.

Portanto, pensando na relevância da criatividade infantil, buscamos analisar a ênfase dada ao desenvolvimento da criatividade da criança na formação do professor de Educação Infantil, verificando a concepção que estes têm sobre a docência, o planejamento e a prática para o desenvolvimento da criatividade infantil, partindo da retrospectiva histórica dos estudos de criatividade, com ênfase nas publicações brasileiras acerca da criatividade do professor e dos seus processos e práticas pedagógicas, por meio, da revisão de artigos científicos, dissertações e

teses que se referiam especificamente ao professor e sua criatividade, considerando o período de junho de 2002 a junho de 2013.

Os termos utilizados para a identificação das pesquisas compreenderam: criatividade, processos educativos, práticas pedagógicas, docência, docente, professor e combinações entre eles. As buscas envolveram as bases de dados da SCIELO, PePSIC e a biblioteca digital de teses e dissertações da Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC Camp, escolhida devido ao número de artigos encontrados pelas bases de dados da SCIELO e PePSIC.

Os resultados apontaram 50 trabalhos, 37 artigos e 13 teses e/ou dissertações que, dentre outros assuntos, possuíam quatro temáticas principais: 1) os estudos cientométricos a respeito da criatividade; 2) as concepções de criatividade dos professores (várias áreas); 3) os fatores inibidores ou facilitadores da expressão criativa; 4) o papel do professor para o estímulo à criatividade dos alunos. Dentre estes 50 trabalhos, apenas um (1) articulava sobre a Educação Infantil. Uma tese de doutorado, defendida em 2006, na Pontifícia Universidade Católica de Campinas, com o título “Educação Infantil e Criatividade: Perspectiva de professoras”, com o objetivo de avaliar a concepção de criatividade na atuação em professoras de Educação Infantil, dando ênfase a auto percepção sobre criatividade, às estratégias usadas em sala de aula e à interação professor-aluno. Envolvendo 185 (cento e oitenta e cinco) professoras de Educação Infantil dos Estados de Maranhão, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Paraná, Mato Grosso, Roraima e São Paulo. O instrumento foi composto por 80 perguntas para a caracterização da professora e questões relativas às crenças, atuação profissional e auto percepção como professora criativa. Os resultados evidenciaram que embora haja diferenças entre as professoras das regiões brasileiras, todas demonstraram fazer uso da criatividade e foram unânimes em afirmar terem alunos criativos. Terem tidos noções de criatividade, e como incentivá-la, no curso de formação apresentou impacto nas áreas de relacionamento com alunos, humor e imaginação e avaliação de si mesma. Essas noções foram insatisfatórias nos Estados do Rio Grande do Sul, Paraná e interior de São Paulo, mostrando a necessidade de rever os cursos de formação e enfocar a importância do tema.

A análise das produções indica que ainda há lacunas significativas sobre a criatividade no trabalho pedagógico, especificamente, quando voltamos para

a área da Educação Infantil, da infância, (da importância) do desenvolvimento infantil.

Justifica-se esta pesquisa devido ao número reduzido de estudos cujo objeto de interesse seja analisar a importância do desenvolvimento da criatividade da criança na formação docente do professor de Educação Infantil, pelo fato de levantar questões pertinentes à formação desse profissional.

Encontra-se organizada em seis seções. Na primeira seção encontra-se a presente Introdução. Inicia-se a segunda com a fundamentação teórica do estudo desta pesquisa, discute-se a criatividade e o desenvolvimento infantil, algumas definições (conceitos) e o processo criativo na criança e a pré-escola. Baseados na cronologia proposta por Luzuriaga (1975), a terceira seção contém uma retrospectiva das fases da Educação Infantil, apresenta-se considerações sobre a Educação Infantil no Brasil e no estado de Mato Grosso do Sul, tendo como perspectiva ser a infância uma etapa do desenvolvimento do ser humano que possui características próprias e bem definidas. São discutidas algumas questões históricas, procurando apontar aspectos que envolvem os desenvolvimentos próprios da infância, destacando a pré-escola, o professor de Educação Infantil. Na quarta seção é apresentado o método o delineamento da pesquisa, a escolha dos sujeitos e do local de realização, os procedimentos de coleta e análise dos dados. A análise e discussão dos dados, à luz da fundamentação teórica do estudo adotada, compõem a quinta seção, apresentando os eixos e categorias do roteiro da entrevista aplicada às participantes da pesquisa. Na sexta e última seção, são apresentadas as considerações finais, em que se apontam observações e sugestões a fim de contribuir para que o desenvolvimento da criatividade da criança venha ser contemplado na formação do professor de Educação Infantil.

A seguir, apresentaremos a Fundamentação Teórica do Estudo.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO ESTUDO

### 2.1 CRIATIVIDADE E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A expressão criativa não depende apenas de mecanismos psicológicos e de esforços individuais, mas também de fatores sociais, culturais e históricos. Aspectos relacionados às relações de produção, aos avanços tecnológicos, à globalização e as novas experiências pedagógicas não podem ser deixados de lado na análise da criatividade na contemporaneidade.

Rogers, em 1954 já ressaltava que,

“[...] há uma necessidade social desesperada de comportamentos criativos por parte dos indivíduos. [...] Em um tempo em que o conhecimento, construtivo e destrutivo, está avançando de forma acelerada em direção a uma era atômica fantástica, uma adaptação genuinamente criativa parece se apresentar com a única possibilidade para o homem manter-se à altura das mudanças caleidoscópicas de seu mundo...” (ROGERS, 1954, p. 249-250).

Observa-se deste modo, a necessidade de preparar o aluno para lidar com problemas, favorecendo as habilidades criativas, justificando assim, a importância de se criarem melhores condições para a manifestação do pensamento criativo em sala de aula. Incitando a ação do professor de estar atento a cada criança, de favorecer o desenvolvimento de sua personalidade, de seu potencial, de seus talentos e especialmente, de cultivar a imaginação e a atividade criativa de todas elas em idade escolar.

#### 2.1.1 Definições de criatividade

A partir do pensamento de Platão, a criatividade era amparada pela crença que a inteligência humana era orientada por uma inspiração divina. Platão afirmava que, no momento da criação, o artista perdia o controle de si mesmo, passando a um domínio de um poder superior. (KNELLER, 1978).

Embasada pela ideia citada acima, a criatividade era compreendida como uma inspiração divina (um ser superior), ou ainda uma forma de insanidade, percepção ou particularidades pertencente somente aos gênios ou artistas.

Wechsler (1998) em sua pesquisa, afirma que, “infelizmente, ainda encontramos, atualmente, pessoas que são altamente criativas sendo consideradas como estranhas ou meio loucas”.

Segundo Silva (1999), “[...] num certo sentido, a história da criatividade confunde-se com a história da humanidade”. A mesma autora alega que ainda existe certa dificuldade em definir a criatividade, uma vez que os termos relacionados a criatividade se confundem. E definir o que é criatividade, torna-se uma tarefa complexa, pois depende muito de quem e como a expõe.

Para a autora Tommasi (2010), em seu texto ‘Criatividade e Educação’,

A criatividade não é só intelectual, nem só sentimental. Criatividade é intelectual, sentimental, visceral e dinâmica, sai das entranhas, dilacera quem cria e quem a observa, recria caminhos, oferece possibilidades. A criatividade pura é um ato mental, que consiste em última análise da capacidade de combinar sons e imagens de forma subjetivamente nova, independentemente de qualquer conexão lógica com o mundo exterior. Essa definição de criatividade desloca os aspectos novidade e originalidade, beleza, utilidade, veracidade, viabilidade e implementação para um segundo momento; criar é um ato pessoal e subjetivo, a criatividade pura vem antes da aplicada. Criações não tem necessariamente que servir para alguma coisa, como solucionar um problema, dar retorno financeiro, serem maravilhosas e belas, nada disso. (TOMMASI, 2010, p. 34).

Outro estudioso que trouxe contribuições para esta área foi Jean Piaget (1986, p. 86). Ele dizia que não podemos impedir que a criança invente e descubra, cabendo ao professor se utilizar de todos os mecanismos que permitam que o educando construa o conhecimento socialmente elaborado, pois argumentava que a inteligência consiste basicamente em compreender e em inventar. Realçando que a criatividade é sempre produto da “abstração reflexiva” e jamais da abstração empírica, pois, enquanto esta última se limita a captar de objetos, pessoas ou conceitos a compreensão passiva da realidade, a abstração reflexiva “consiste em destacar, das ações ou operações, novos aspectos para deles fazer elementos de uma construção nova, conferindo-lhes uma outra organização”.

Conforme levantamento realizado pela pesquisadora Wechsler (1999), acerca da conceituação de criatividade, valendo-se da contribuição de Guilford, a criatividade passa a ser abordada pelo aspecto científico, “[...] como algo que pode ser mensurável e desenvolvido, sendo entendida como um pensamento divergente, em contraste com outras formas de pensamento, como do tipo convergente”. (WECHSLER, 1999, p. 28).

Parrat-Dayan (2001) referindo-se aos estudos de Piaget, destaca que segundo o autor, o desenvolvimento da inteligência e da criatividade é uma criação contínua. Cada estágio produz algo novo. A criação da novidade ocorre devido a um processo de abstração reflexionante, ou seja, quando as informações que o sujeito tem são extraídas das próprias ações.

Existem dois tipos de abstração mental. Uma é a abstração empírica, que segundo Aristóteles ocorre quando a informação é extraída do objeto. [...] Estas noções são extraídas das suas próprias percepções, isto é, são empíricas.

[...] A abstração reflexiva, em que não se abstrai dos objetos, mas das próprias ações. Neste caso, o importante é a coordenação das ações com a origem nas próprias ações do sujeito. (PIAGET, 2001, p. 15).

Para Guilford (1968), os indivíduos criativos se caracterizam por pensar com maior fluência, com maior flexibilidade e com maior originalidade. Torrance (1970) concentra seus estudos na criatividade infantil, enfatizando os mesmos traços que Guilford, criatividade como capacidade intelectual,

[...] define a criatividade como processo de se tornar sensível a problemas, deficiências, lacunas no conhecimento; identificar a dificuldade; buscar soluções, formulando hipóteses a respeito das deficiências; testar e retestar as hipóteses, possivelmente modificando-as, e finalmente comunicando os resultados. (GUILFORD, 1968, p. 145).

Kneller (1978), faz um paralelo entre o ‘pensamento criador’ e o ‘pensamento não criador’, contrastando a criatividade com a inteligência, expondo que,

[...] O pensamento criador é inovador, exploratório, aventureiro. Impaciente ante a convenção, é atraído pelo desconhecido e indeterminado. O riso e a incerteza estimulam-no. O pensamento não criador (o termo não é desairoso) é cauteloso, metódico, conservador. Absorve o novo no já conhecido e prefere dilatar as categorias existentes a inventar novas. (KNELLER, 1978, p. 19).

Alguns autores, como Guilford (1968) e Gloton (1987), chamam de ‘pensamento convergente’ e ‘pensamento divergente’.

O pensamento convergente é usado quando o problema requer solução única e imediata, muito estruturada, comportando dados rigorosos. [...] É um tipo de pensamento conformista, prudente, rigoroso, mas estreito. É a forma de atuar da inteligência com as informações, a memória etc.

O pensamento divergente é o de quem, ante um problema, busca todas as soluções possíveis e tende mais para a originalidade do que para o conformismo na resposta, gosta de situações complexas e mal definidas, percebe relações entre fatos nunca relacionados até então. Esse tipo de

pensamento caracteriza o espírito de aventura e de fantasia. (GLOTON, 1987, p. 84-85).

Entretanto, ambos os pensamentos são importantes e complementares entre si, uma vez que, o pensamento divergente só ocorrerá se puder utilizar a memória; a informação depende principalmente do pensamento convergente. Nesse sentido, para melhor desenvolvimento da inteligência é imprescindível os dois tipos de pensamento. Gloton (1987, p. 85), grifa que, “[...] é preciso pensar uma ‘pedagogia da divergência’ para evitar o bloqueio da criatividade”.

Atualmente, ainda não conseguiram chegar a uma consonância sobre o que é criatividade, observa-se distintas definições e conceituações, uma vez que, nenhuma resposta é completa, pois cada uma omite e/ou é complementar a outra.

Todos esses autores e pesquisadores salientam e evidenciam em seus trabalhos a importância da criatividade para o pleno desenvolvimento do ser humano. O que se sabe é que todo ser humano, em grande ou pequena proporção, é criativo, e que um ambiente estimulador beneficia o aumento da criatividade nos indivíduos.

### **2.1.2 Desenvolvimento infantil, o processo criativo na criança e a pré-escola**

O desenvolvimento infantil pode ser compreendido por meio dos fundamentos de diferentes pesquisadores. Entre eles estão Piaget, Emília Ferreiro, Vygotsky, Wallon entre outros. Eles explicam o desenvolvimento infantil tendo por princípio uma posição ativa da criança em relação ao meio em que vive e na interação com os outros. Nessa perspectiva, ela desenvolve sua capacidade afetiva, sensibilidade, autoestima, raciocínio, linguagem e pensamento.

Por meio dos estudos e pesquisas realizadas por estes teóricos, temos a possibilidade de compreender melhor o desenvolvimento infantil e como influência de tratarmos a criança.

Piaget foi um dos primeiros a dividir em estágios o desenvolvimento infantil como já foi citado anteriormente. Segundo Piaget (1968), no início da infância, período sensório motor, a criatividade pode ser desenvolvida mais rapidamente. Não dominando a fala, a criança cria modos de comunicação e entende o mundo dentro de sua visão pessoal. Ingressando na escola formal, ela

espera continuar utilizando sua criatividade, cabendo à escola não tolher essa tendência. Nos estágios seguintes, a criação de novidade será algo pessoal, demonstrando-se por meio de características subjetivas inerentes a cada criança, porém a influência recebida no estágio anterior será fator decisivo para o desenvolvimento pleno dessas características.

A criatividade oferece uma liberdade onde o indivíduo tem a oportunidade de experimentar, exprimir, conhecer e até superar-se. Se por um lado se projeta como uma forma de inovar, superar obstáculos e promover a auto-realização, por outro, o desconhecimento do potencial criativo é interpretado ainda, por muitas pessoas, como um 'dom', uma inspiração divina e não reconhecem o seu valor para o ser humano (WECHSLER, 1998, p. 23).

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

Os últimos estudos de Piaget (1985) revelaram interesse especial pela criação do novo, que ele chamou de 'possíveis', enfatizando que a afinidade é o produtor do novo no conhecimento; uma ideia que amplia estudos sobre acomodação e assimilação.

Piaget (1985) justifica sua ideia sobre a produção do novo afirmando:

Para justificar nossa epistemologia construtivista contra o inatismo ou o empirismo, não é suficiente mostrar que todo conhecimento novo resulta de regulações, de uma equilibração portanto, pois sempre se poderá supor que mesmo o mecanismo regulador é hereditário (como no caso das homeostases orgânicas), ou ainda que resulta de aprendizagens mais ou menos complexas. Procuramos, por isso, abordar o problema da produção das novidades de outro modo, centrando as questões na formação dos "possíveis". É evidente, com efeito, que a atualização de uma ação ou de uma idéia pressupõe que antes de tudo elas tenham sido tornadas "possíveis" e a observação mostra que o nascimento de um possível geralmente provoca outros. O problema da "abertura para novos possíveis" nos parece, portanto, ter um certo interesse epistemológico. (PIAGET, 1985, p. 7).

Inhelder, Garcia e Vonèche (1978) relatam a referência que Piaget fez à importância da criatividade no sistema cognitivo, onde as superações constantes do organismo constituem a fonte da criatividade das condutas humanas, ressaltando, ainda, a questão de ser ela outra forma de equilibração: "[...] o equilíbrio entre o real, o possível e o necessário." (1978, p.86).

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

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

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

Em cada sala de aula (atividade), são encontrados diversos ritmos de desenvolvimento, bem como uma grande variedade de interesses, cabendo ao professor entender o significado do interesse e sua relevância no aprendizado de seu aluno. Quando uma criança é encorajada a seguir seus interesses, ela se envolve no verdadeiro processo da construção do seu conhecimento, que é quando a própria criança realiza suas descobertas.

Alencar (1996) destaca que,

Quando se fala das características de personalidade apresentadas pelas pessoas criativas pode-se notar: atração pela complexidade, autonomia, intuição, habilidade para resolver paradoxos, intenso envolvimento com o trabalho realizado, curiosidade, espontaneidade, fantasia e tolerância à ambiguidade. (ALENCAR, 1996, p. 78).

Novaes (1977) enfatiza a teoria de Piaget, em seus estudos, reforçando a atenção que merecem as etapas do desenvolvimento infantil, ao escrever que,

[...] A aprendizagem verbal está ligada à evolução cognitiva e à lógica do desenvolvimento operatório. Piaget reforça o fato de que a linguagem é concomitante a um conjunto de condutas que implicam a invenção, descoberta ou apropriação de símbolo, destacando, sobretudo, as condutas cognitivas que fazem uso dos significados. Evidentemente, fatores biológicos, de equilíbrio da ação, de coordenação e transmissão estão sempre presentes. (NOVAES, 1977, p. 157).

Novaes (1971) utilizava os estudos de Piaget em seu cotidiano de professora. Ao ingressar na educação formal, mais uma vez foi importante estudar e aplicar os conceitos de Piaget na educação infantil, incluindo-se aí, a preocupação com a criatividade infantil. Foram importantes, também, para os primeiros estudos sobre criatividade no Brasil, os estudos de Rogers, especialmente no que se refere à influência do meio e à necessidade de a criança auto realizar-se. A autora justifica a criatividade infantil nas teorias de Rogers e Piaget, quando afirma,

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

A criatividade é um fenômeno complexo. É essencial e inerente ao indivíduo, estando potencialmente nele, mas que, como outras capacidades, necessita ser desenvolvida por meio da prática. A criatividade tem a finalidade de dar oportunidade à pessoa para que ela possa aprofundar sua experiência de vida.

Na concepção de Vygotsky, o desenvolvimento está baseado no organismo ativo, e o pensamento é construído em um ambiente histórico e social. Ele defende a ideia de que há uma contínua interação entre as condições sociais e a base biológica do comportamento humano (mutáveis) e não aceita a possibilidade de existir uma sequência de estágios cognitivos.

Cartaxo (2011) fundamentando-se nos estudos de Vygotsky, sobre a formação social da mente e as estruturas do pensamento e da linguagem (VYGOTSKY, 1987; 1991), destaca as seguintes ideias defendidas pelo autor:

- a fala usada na interação social com outros mais experientes auxilia a organização do pensamento complexo abstrato individual;
- a fala modifica a qualidade do conhecimento e o pensamento que a criança tem do contexto em que se encontra;
- a palavra dá forma ao pensamento;
- a linguagem sistematiza a experiência direta da criança e serve para orientar seu comportamento;
- ao internalizar as instruções, as crianças modificam suas funções psicológicas (atenção, percepção, memória e a capacidade de solucionar problemas). Em cada grupo social, ela se organiza, planeja-se e atua sobre a realidade;
- a fala, quando a criança atinge os 3 anos, acompanha o comportamento infantil. A criança age e descreve o que faz ao mesmo tempo; depois a fala passa a preceder o pensamento (nova função: planejar a ação – característica do pensamento complexo) e, aos poucos, desaparece (a fala passa a ser interna);
- a interseção entre pensamento e linguagem produz o pensamento verbal (estrutura básica da forma de pensar). (CARTAXO, 2011, p. 94-95).

As ideias de Vygotsky e Piaget contribuem muito para a compreensão do desenvolvimento infantil e merecem ser abordadas em um estudo mais aprofundado de suas obras.

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

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

Valendo-se da contribuição de Freud, Parrat-Dayán (2001) explicita que para Freud o problema está no exame do desenvolvimento da criatividade. Segundo ele, toda motivação tende a um máximo de gratificação de necessidades instintivas (sexuais e agressivas), ao mesmo tempo em que se minimiza a possibilidade de culpa e castigo. “[...] Quando as prescrições sociais ou a realidade próxima não permitem a gratificação instintiva, a energia é direcionada para condutas aceitas pela sociedade. É o processo de sublimação. Este mecanismo se acha na base do processo criativo”. (PARRAT-DAYAN, 2001, p. 119).

A criança em idade pré-escolar vivencia, segundo a teoria de Erickson (1972), conflitos entre confiar e desconfiar, ter autonomia e vergonha, dúvida, ter iniciativa e culpa. Neste contexto, a professora da pré-escola, com quem a criança passa parte de seu dia, tem importante papel na resolução destas crises e no desenvolvimento dos sentimentos de autoconfiança e de autonomia e na necessidade de criar e produzir. “Além disso, a professora deve ser uma vigilante sempre atenta para poder explorar e tirar o máximo proveito de todas as situações, incentivando a criança a pensar e a relacionar as ideias às coisas que já aprendeu”. (ANGOTTI, 1994, p. 32).

Dentro deste espaço da infância, atividades diferenciadas proporciona o meio pelo qual outros aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem evoluem, sendo responsável pelo desejo da criança evoluir nas áreas do social, intelectual e

estético, dependendo da motivação recebida, tendo sua criatividade incitada ou inibida, ressalta Bertanha (1995).

Destarte, se faz importante que a pré-escola proporcione o desenvolvimento integral da criança, promovendo seu potencial criador, incentivando-a por meio de uma educação afetiva, permitindo que descubra seus próprios caminhos ou soluções diante das dificuldades encontradas, construindo o seu próprio saber.

Para o autor Llantada (1997),

A escola do futuro deverá fazer do objeto da educação o sujeito de sua própria educação; do homem que é objeto da educação ao homem que educa a si mesmo; da educação do outro à educação de si. É fantástico o potencial de criatividade que cada ser humano carrega dentro de si, seja ele mestre ou aprendiz, sendo sem dúvida o principal fator a levar a se fazerem indagações a respeito desta habilidade, característica, potencialidade, ou quaisquer outros nomes que se lhe queiram dar. (1997, p. 89).

Levando-se em consideração essas afirmações, e sabendo que o desenvolvimento da criatividade leva à realização, pessoal e/ou profissional, e que o professor tem papel importante na formação do aluno. Silva (2000, p. 56) defendeu que “os docentes se referem à criatividade como novidade ou mudança de algo pré-existente e que para sua ocorrência em sala de aula é necessário que haja motivação do aluno.”.

Ainda que a importância da criatividade tenha sido reconhecida, têm sido realizadas poucas pesquisas em educação infantil, como vimos no início dessa pesquisa, no cenário brasileiro e novas contribuições se fazem necessárias.

Pode-se observar, por meio dos estudos já realizados, que o tema criatividade merece ser realimentado com novas pesquisas, pois está intrinsecamente relacionado com as atividades das crianças, especialmente na educação organizada na escola, no caso, a educação infantil, área que se insere o desenvolvimento da criatividade da criança, objeto deste estudo. Este se diferencia de outros já realizados, uma vez que aborda a criança em idade pré-escolar e o seu professor, como meio de desenvolver a criatividade desta. Como contribuição principal, aponta a possibilidade de o professor ter o compromisso no desenvolvimento do processo criativo de seu aluno em educação infantil.

Na próxima seção, apresentaremos o caminho percorrido pela Educação Infantil, sua ligação com as teorias existentes, bem como a atuação de seus profissionais.

### **3 A EDUCAÇÃO INFANTIL: contextualização histórica**

A revolução de costumes e a revolução tecnológica demonstram a falta de sintonia entre o que é vivenciado na sala de aula e a realidade a ser vivida pelo educando. Métodos remotos preparam o indivíduo para um mundo inexistente ou passado.

O mercado de trabalho está à espera de pessoas capazes de lidar com novas situações, e a criatividade torna-se cada vez mais uma necessidade do indivíduo para a sua adaptação a um mundo em contínua transformação.

Embora relutante às bruscas mudanças ocorridas no campo social, a escola contemporânea tem repensado o seu papel, e metodologias diferentes têm ocorrido, sem que o problema básico, a formação do indivíduo e seu preparo para a vida em sociedade, seja satisfatoriamente resolvido.

Nesta seção, algumas questões históricas são explanadas, procurando apontar aspectos que envolvem os desenvolvimentos próprios da infância, a Educação Infantil no Brasil, no estado de Mato Grosso do Sul, destacando a pré-escola e ressaltando a importância do desenvolvimento da criatividade da criança na formação docente do professor desse nível de ensino.

#### **3.1 Alguns aspectos históricos da Educação Infantil**

A educação faz parte da história do homem, e, pois, a sua história constituiu-se com as mudanças que se processaram durante o desenvolvimento do ser humano. A forma como se sistematiza a educação é expressa pela pedagogia, que começou com as reflexões filosóficas, particularmente de Sócrates e Platão. Luzuriaga (1975) conceitua educação e pedagogia, com o sentido histórico:

Por educação entendemos, antes do mais, a influência intencional e sistemática sobre o ser juvenil, com o propósito de formá-lo e desenvolvê-lo. Mas significa também a ação genérica, ampla, de uma sociedade sobre as gerações jovens, com o fim de conservar e transmitir a existência coletiva. A educação é, assim parte integrante, essencial, da vida do homem e da sociedade, e existe desde quando há seres humanos sobre a terra. Chamamos pedagogia à reflexão sistemática sobre educação. Pedagogia é a ciência da educação: por ela é que a ação educativa adquire unidade e elevação. Educação sem pedagogia, sem reflexão metódica, seria pura

atividade mecânica, mera rotina. Pedagogia é ciência do espírito e está intimamente relacionada com a filosofia, psicologia, sociologia e outras disciplinas, posto não dependa delas, eis que é ciência autônoma. (LUZURIAGA, 1975, p. 1-2).

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

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

Luzuriaga (1975) explica as fases da história da educação, em uma ordenação cronológica, que em muito facilita o entendimento. A educação influenciou os fatos ocorridos ao longo do tempo e foi influenciada por eles.

A educação primitiva ocorria de maneira natural, a ação de uns sobre outros acontecia espontaneamente. A educação oriental, possivelmente a primeira de que se tem notícias com caráter formal, acontecia com a religião e de forma erudita, embora não estivesse relacionada formalmente com a criança pequena.

Na Grécia e em Roma, na educação clássica, durante quinze séculos, já entrando na era cristã, em que o civismo e a pessoa em si eram o centro das atenções, muito embora a religião ainda fosse alvo da educação.

Luzuriaga (1975) explicita que, Sócrates foi o primeiro grande educador, utilizando o diálogo e valorizando o ser humano com as virtudes, consideradas como conhecimentos passíveis de aprendizagem; Platão foi o fundador da teoria da educação, da pedagogia, com a organização e sistematização das investigações e do ensino, valorizando o aprendizado na primeira infância, que deveria ocorrer com “jogos educativos praticados em comum pelas crianças de um e de outro sexos” (LUZURIAGA, 1975, p. 53). Aristóteles, que afirmava serem a ginástica, que desenvolvia o valor e a coragem, e a música, que desenvolvia o aspecto moral, além do prazer, pontos principais da educação, indicava que a educação, até os cinco anos, deveria acontecer em casa, com o ensino de regras de

higiene. Até sete anos, a criança tinha lições específicas de preparo à escola formal, quando a educação era dividida em duas etapas: até a puberdade e após ela.

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

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

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

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

Luzuriaga (1975) ressalta que os autores, Erasmo (1465-1536) e Vives (1492-1540) foram seguidores das ideias de Quintiliano, nos países germânicos e na Espanha, pregando que a educação deveria ser iniciada na primeira infância e de maneira agradável e lúdica, sem o sentido de esforço ou obrigação desagradável.

Vives sugeriu, como principal contribuição, a união da psicologia com a educação, indicando que o professor deveria adequar as tarefas dos alunos às suas características pessoais.

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

Nessa fase, segundo Luzuriaga (1975), Comenius escreveu sua famosa didática, que revolucionou a pedagogia e o colocou em lugar de destaque, entre os maiores educadores. Para ele, a pedagogia considera as ideias religiosas e realistas, a religião ocupa-se dos fins e a realista dos meios; o fim é a salvação; o meio é a religiosidade interna, a felicidade. Afirmava também que ninguém poderia ser feliz sem a formação obtida pela educação, que deveria abranger aspectos úteis para a vida toda e deveria começar na infância, quando a educação da criança estaria sob responsabilidade da mãe ou da escola maternal. O ciclo educacional está dividido em períodos de seis anos cada: infância, puerícia, adolescência e juventude.

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

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

Luzuriaga (1975) destaca que, Rousseau e Pestalozzi foram educadores influentes do século XVIII que se ocuparam das crianças pequenas, valorizando sua educação com métodos e técnicas específicas. Suas ideias influenciaram os educadores que se seguiram. Para Rousseau, a aprendizagem deveria ocorrer de forma natural, pela própria experiência do aluno, com seus

acertos e erros, iniciando-se na infância. Para Pestalozzi, a educação também deveria ter início na infância, com ênfase na escola formal, e não na família, humanista e baseada na natureza espiritual e física da criança, mas buscando o desenvolvimento interno, a formação espontânea e baseada nas circunstâncias em que se encontra o educando.

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

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

Segundo informações de estudos históricos, as creches surgiram durante o século XIX nos países norte-americanos e europeus e, no início do século XX, no Brasil acompanhando a estruturação do capitalismo, a crescente urbanização e a necessidade de estruturação da força de trabalho composta por seres capazes, nutridos, higiênicos e sem doenças. (HADDAD, 1991, p. 24).

Diante dos fatos apresentados, a creche surge para suprir a primeira necessidade de ter um espaço para acolher as crianças, tirando-as do meio das atividades profissionais desenvolvidas pelos adultos, dando-lhe um ambiente propício ao seu desenvolvimento.

O século XX foi marcado pela busca da educação democrática, fazendo da pessoa o centro da educação. Várias teorias e estudos surgiram, determinando rumos diversos à educação, com metodologias distintas, que atendem

a cada segmento. Nessa fase surgiu a preocupação com a criança, em particular com a criança pequena, aquela que afirmamos estar em idade de educação infantil.

O surgimento dos jardins-de-infância em 1983, traz uma nova destinação de atendimento. O alvo era, então, as crianças "abastadas". Havia preocupação com a existência de um projeto pedagógico para essas instituições, reforçando a intencionalidade em educar as crianças e não somente mantê-las sob guarda, cuidado. (GUIMARÃES, 2005, p. 92).

Nesse mesmo período, também se desenvolveu o setor privado da educação pré-escolar, voltado para as elites: os jardins de infância que foram divulgados como tendo causas "essencialmente distintas" das creches destinadas às classes populares, pois podia oferecer às crianças um programa de caráter "pedagógico" (KUHLMANN JR., 1991).

Em sua trajetória a creche foi pensada à sombra da família, de um padrão de família que tem sido privilegiado na responsabilidade pela guarda e educação da criança pequena. Portanto, o papel atribuído à família e à mulher no cuidado com a criança tem sido elemento controlador de práticas, atitudes e posturas, individuais ou públicas, relativas ao atendimento de crianças através de creches. (HADDAD, 1991, p. 21).

O papel da mulher na sociedade foi sendo alterado nos últimos dois séculos, sofrendo pressões das demandas culturais e da conjuntura social, se acentuando na vida moderna diante da necessidade de contribuir economicamente para renda familiar.

A expansão da educação infantil no Brasil e no mundo tem ocorrido de forma crescente nas últimas décadas, acompanhando a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias. (BRASIL, 1998a, p. 11).

Diante do fato várias possibilidades vão surgindo, ou seja, por um lado temos a organização do Estado com vistas a assegurar o direito assistencialista para a primeira infância, havendo a necessidade do reconhecimento da lei a qual surge na Constituição Federal de 1988. Em atendimento a esta situação surge o dever do Estado e o direito da criança a este atendimento, o ensino para crianças de zero a seis anos é realizado em instituições para educação infantil, a distinção é feita pelo critério da faixa etária, ou seja, crianças de zero a três anos recebem educação nas creches e crianças de quatro a cinco anos nas pré-escolas.

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

### **3.2 A Educação Infantil no Brasil**

Como mencionado no item anterior, a Educação Infantil começou a existir para atender aos que não tinham assistência de suas famílias. Kramer (1984) conta que, do descobrimento até 1874, existiu a “roda dos desvalidos”, para cuidar das crianças abandonadas. De 1874 até 1899, alguns médicos, juntamente com outras pessoas interessadas, tentaram prestar algum atendimento às outras crianças, que, embora tivessem família, não tinham munidas suas necessidades, todavia esses projetos não tiveram prosseguimento. Os atendimentos mais proveitosos surgiram a partir de 1900, especialmente quanto aos aspectos médicos e escolares.

A Educação Infantil começou a ter vida própria na rede pública somente a partir de 1930. Até a década de vinte, o atendimento à criança era oferecido basicamente por instituições particulares e primordialmente às crianças ditas carentes. Com a implantação da industrialização no país e com o advento da imigração, a questão do atendimento infantil foi intensificada pelos operários em favor de seus filhos. Os donos das indústrias atenderam esta reivindicação, construindo creches e escolas próximas às indústrias e, com isso, esperava-se que as mães, satisfeitas, produzissem melhor. As outras creches, fora dos arredores das indústrias, eram mantidas por entidades filantrópicas, com a ajuda de pessoas ricas e do governo. Essa era uma visão de trabalho de cunho assistencialista, o foco da preocupação ocorria sobre alimentação, higiene e segurança física das crianças.

Getúlio Vargas criou a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) em 1942, determinando a organização de berçários pelas empresas para abrigar os filhos das operárias durante o período de amamentação.

A partir de 1950, com o avanço da industrialização e com o aumento do número de mulheres de classe média entrando no mercado de trabalho, intensificou-

se a demanda por creches. O contexto econômico e político nas décadas de 1970 e 1980, com movimentos operários e feministas, propiciou um movimento vibrante na luta pela democratização da educação pública brasileira, possibilitando a conquista, na Constituição de 1988, do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado.

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

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

Especialmente a partir da década de 1970, quando se verifica uma rápida expansão da rede de creches, inúmeras críticas foram feitas às instâncias governamentais, denunciando o caráter discriminador da manutenção de diferentes redes de socialização para as crianças menores de sete anos, quer por iniciativas de atendimento de baixíssima qualidade, quer pela falta de qualificação dos recursos humanos ou da proposta institucional.

No entanto, houve sempre um discurso justificador para essas práticas. Seria o caráter de urgência nas soluções para os problemas da infância que acabaria por impor iniciativas de caráter predominantemente assistencial. E se este pouco se constituía em programas marcados por um caráter paternalista, moralizador, discriminador, de qualidade questionável, era porque,

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

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

Rocha (1991) constatou, em seus estudos, que as práticas pedagógicas constantes da 1ª série neutralizavam os progressos conseguidos na pré-escola. Aspectos como autonomia, iniciativa, bom desempenho oral e criatividade chegavam a ser considerados negativos para o bom desempenho escolar. Rosemberg e Campos (1994) continuaram na linha da pesquisa anterior, chegando à conclusão de que a formação do profissional de educação infantil precisava ser trabalhada, pois faltava conhecimento das particularidades dos profissionais, tais como características da função, atuação prática e identidade profissional. As duas autoras citadas acima também contribuíram para fazer avançar esta discussão, lutando para que os programas voltados para o atendimento às crianças pequenas deveriam ser de uma dupla atitude: educar e cuidar. No entendimento das autoras, as atividades ora seriam mais voltadas para os cuidados, ora penderiam para a educação. Uma, no entanto, não poderia se desvincular da outra, sendo indissociáveis.

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

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é um direito humano e social de todas as crianças até seis anos de idade, sem distinção

alguma decorrente de origem geográfica, caracteres do fenótipo (cor da pele, traços de rosto e cabelo), da etnia, nacionalidade, sexo, de deficiência física ou mental, nível socioeconômico ou classe social. Também não está atrelada à situação trabalhista dos pais, nem ao nível de instrução, religião, opinião política ou orientação sexual. Ela é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2013, p. 3).

Em 20 de dezembro de 1996, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96). É uma lei flexível e descentralizadora, que fortalece os sistemas estaduais de educação e que garante a universalização da educação infantil, significando que todas as crianças de 0 a 6 anos deverão ser assistidas.

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica. Tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, p.1).

Em 1982, por uma decisão do Ministério da Educação, a educação pré-escolar (4 a 6 anos) pode ser incluída na educação básica, mas a garantia de que isso efetivamente acontecesse veio com a nova LDB (Seção II, art. 30), além do atendimento também de 0 a 3 anos. Isso foi importante porque, embora os especialistas e as autoridades soubessem da importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento do indivíduo, pouca coisa era realizada, especialmente no âmbito oficial.

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

Hoje, diversas instituições referem-se à creche ou pré-escola usando um ou outro critério, de modo que esta é uma denominação ainda pouco invariável para os que atuam na área e para a população em geral. Apesar da coexistência dos nomes, entendemos como creche o espaço para a criança de 0 a 3 anos e a pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos, funcionando em meio período ou horário integral. A responsabilidade sobre as duas modalidades é ou deveria ser assumida pela instância educacional pública.

A educação infantil passou a ser à base do sistema de ensino, aliviando a 1ª série do ensino fundamental, ficou determinado que a educação infantil faz parte da educação básica, que abrange também o ensino fundamental e o ensino médio.

O atendimento pedagógico deverá ser realizado por professores com formação específica, sendo possível, em sua organização pedagógica, flexibilidade quanto à seriação, admitindo-se avanços de acordo com o ritmo de cada criança.

Assim, a formação do professor requer que se observe e se dê atenção aos cursos responsáveis por essa tarefa. Atualmente, a responsabilidade pela formação desses profissionais em nível superior é dos cursos de licenciatura. Conforme art. 62º da LDB, Lei nº 9.394/96,

[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, art. 62).

A organização das atividades escolares não é determinada em horas, porém recomenda-se a articulação com o nível seguinte. O conteúdo curricular observa o desenvolvimento de cada criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretende universalizar. A avaliação “far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. (BRASIL, art. 31).

Para que as especificidades desse período sejam respeitadas, é necessário que as instituições “cumpram duas funções complementares e indissociáveis: cuidar e educar, complementando os cuidados e a educação realizados na família ou no círculo da família”. (BRASIL, 1994, p. 17).

A criatividade da criança tem espaço na legislação e nos conteúdos que se pretende ser trabalhados na educação infantil. Cabe ao professor ter interesse e se apossar de conhecimentos específicos que o auxiliem a participar do desenvolvimento da criatividade de seus alunos.

Nesse sentido, em 1998, o MEC elaborou e distribuiu às Redes Públicas de Ensino e aos professores da Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), documento composto de três volumes,

com a função de subsidiar as políticas públicas de educação infantil, com vistas à melhoria da qualidade e equalização do atendimento a educação infantil. Contudo, nossa realidade se mostrou ainda distante ao atendimento dessa nova proposta para o cotidiano escolar infantil por apresentar um quadro de educadores pouco qualificados e não poder contar com a participação das famílias na dinâmica das instituições, pois estas se apresentam como acanhados pela instituição, recebendo como favor e não como direito da criança.

Descrevendo o processo de elaboração do RCNEI (1998) e, antes de chegar à versão final, Ferri (2008, p. 46) coloca que “[...] o texto preliminar do RCNEI foi enviado a 700 pareceristas: profissionais de educação infantil, administradores e pesquisadores. Destes, 230 responderam ao MEC”.

Considerando o número de pessoas envolvidas, pode-se concluir que o RCNEI (1998) é resultado de um trabalho efetivado em conjunto por professores e diversos profissionais empenhados em contribuir para o desenvolvimento da Educação Infantil no Brasil.

Outro fator apontado no RCNEI (1998) é a referência a um modelo de infância, remetendo a uma leitura de criança idealizada. Isso nos diferencia da maioria das instituições existentes, e desconhecendo parte dos conhecimentos anteriormente sistematizados em publicações, teses, dissertações e pesquisas divulgadas, pois a realidade das instituições escolares é a falta de preparo docente e deficiência de materiais.

Quanto ao preparo docente, o RCNEI (1998) pressupõe um educador qualificado, capaz não só de analisar tipos de brincadeiras e efetivá-las, considerando o potencial da atividade e da criança, como também de prosseguir com a estimulação, após cada resposta individual. Mais uma vez, a realidade se mostra distante da proposta. Portanto, o RCNEI (1998),

Aponta metas de qualidade que contribuem para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. (BRASIL, 1998a, p. 7).

Um dos atuais desafios da Educação Infantil é reconhecer e compreender o modo particular como as crianças são e estão no mundo. Nesse sentido, deve-se ressaltar o importante papel dos profissionais que atuam na área em relação ao desenvolvimento psicopedagógico da criança. Então,

Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina, etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em sua individualidade e diferença. (BRASIL, 1998, p. 22).

O conhecimento a respeito da importância das experiências da primeira infância, por parte dos educadores, é vital para a elaboração de políticas e programas que visem promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças.

No entanto, o RCNEI (1998) aponta caminhos e possibilidades para o professor, quando acredita nas capacidades das crianças com as quais trabalha, ressaltando a importância em criar situações educativas para que, dentro dos limites impostos pela vivência em coletividade, cada criança possa ter respeitados os seus hábitos, ritmos e preferências individuais. Nesse contexto, o professor é merecedor de atenção e incentivado para buscar inovações pedagógicas e seu aperfeiçoamento profissional.

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

O trabalho da criatividade infantil, mesmo existindo, não tem atenção, ou mesmo é percebida pelos professores, que se ocupam de cumprir planejamentos estabelecidos, pois, estes incorporam de maneira efetiva, a oposição entre trabalho escolar e brincadeira, pois acreditam que “ninguém aprende só brincando”. Assim, brincar e criar brincadeiras são considerados uma quebra na rotina diária. O compromisso da escola e do professor não é com a criação, mas com o consumo do material, onde as crianças passam o ano gastando ‘folhas e folhas’ de papel, fazendo trabalhos sem prazer e sem atenção.

O RCNEI (1998), mesmo ainda tendo distância entre ‘o ideal’ e ‘o real’, se constitui em uma proposta inovadora, pois cria espaços para a manifestação infantil, garantindo à criança, o direito de ser educada e cuidada. Ao mesmo tempo, oportuniza aos professores e às instituições meios para melhor desempenhar seu papel.

Outras mudanças na legislação foram sendo introduzidas, entre elas a que define a redução da idade mínima obrigatória para o ingresso das crianças na Educação Básica, que passa a ser aos quatro anos e não mais aos seis, medida que

deverá ser implementada progressivamente até 2016. A determinação está na Lei nº 12.796 que, sancionada pela presidente Dilma Rousseff, ajusta a LDB à Emenda Constitucional (EC) 59/2009 (BRASIL, 2013).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), para as crianças de zero a três anos e nas chamadas pré-escolas para as de quatro a cinco anos, contemplam o trabalho nas creches, além de nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos. Dessa forma, a Educação Infantil propicia um dos espaços de inserção da criança nas relações éticas e morais que permeiam a sociedade em que estão inseridas (BRASIL, 1998).

A criança deixa de ser vista como 'um adulto em potencial', passando a ser considerada como um sujeito que se constrói em interação com a vida social da qual faz parte. Dessa forma, o trabalho ganha sentido, as mudanças vão se processando e o novo sendo criado. Não é somente a criança que aprende, mas também o professor aprende e se atualiza com a criança.

Cabe ressaltar que, valorizar o saber docente é fundamental para alcançar um processo de ensino e aprendizagem de qualidade, pois as práticas dos professores estão intimamente relacionadas com suas experiências em sala de aula. Abdala (2006) ressalta que a construção da identidade do professor se dá pela necessidade e perspectivas que assumem em relação à sua formação e desenvolvimento profissional e pela importância que colocam na escola enquanto contexto de produção docente.

### **3.3 A Educação Infantil no Estado de Mato Grosso do Sul**

A história da Educação Infantil não está desvinculada, em seu desenvolvimento, das forças sociais que dominam a estrutura do poder e dos objetivos subjacentes às diversas políticas econômicas, sociais e culturais impostas ao país. Cabe destacar, que os dados obtidos desta contextualização histórica da Educação Infantil no estado de Mato Grosso do Sul, aqui apresentados, foram disponibilizados pelas pesquisadoras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Almeida e Schirmer e por meio de Diretrizes curriculares (1992) e Diretrizes gerais para o ensino de pré-escolar e de 1º grau (1989) da Secretaria de Educação do Estado.

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

No início da década de 1980, o discurso oficial que fundamentava a Pré-Escola como solução para a evasão e repetência das primeiras séries ia sendo denunciado, uma vez que os programas não traziam benefícios efetivos às crianças, mas serviam apenas para discriminá-las. A partir daí, a Pré-Escola passou a ter “objetivo em si mesma”, visando ao desenvolvimento global e harmônico das crianças, implantando-se o PROAPE (Programa de Atendimento ao Pré-Escolar). Acreditava-se que a Pré-Escola não preparava para a escolaridade, mas ajudava a superar os problemas de cunho econômico-social e, conseqüentemente, a resolver os educacionais. Esse programa assistencialista trouxe um esvaziamento à função da Pré-Escola, pois, “dada a sua importância em e por si mesma”, ela não necessitava de qualidade e fundava-se em uma concepção genérica e abstrata de criança, sem levar em consideração a sua inserção social.

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

A partir de 1986, a Secretaria de Estado de Educação iniciou um trabalho nas escolas da Rede Estadual de Educação, para que a Pré-Escola assumisse a sua função pedagógica, tomando-se a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida e ampliando-as por meio de atividades que tivessem significado concreto para a vida das crianças e que, simultaneamente, assegurassem a aquisição de novos conhecimentos.

Em 1987, no período de discussão na nova Constituição Federal, viveu-se uma experiência fértil de participação democrática. Houve um processo de debates acerca dos principais problemas da sociedade brasileira, dentre os quais o

direito da criança. O Estado do Mato Grosso do Sul participou ativamente desse processo, por intermédio de sua Secretaria de Educação, mas especialmente da Organização Mundial para Educação Pré-Escolar, seção Mato Grosso do Sul – (OMEP/BR/MS). Na defesa desses direitos, foi organizado um movimento forte e expressivo, envolvendo várias instituições públicas e privadas do Estado. Como decorrência, produziu-se uma Constituição Federal que em seu artigo 208, inciso IV, determina: *atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade*. Foi um marco na história da criança e na trajetória da sociedade, pois consagrava-se um avanço na concepção sobre a criança e sobre suas relações com a sociedade e seus direitos específicos. A partir dessa concepção é que se propõe a elaboração de uma proposta pedagógica em todos os sistemas de ensino, visando oferecer o atendimento, com vagas em creches e pré-escolas, às crianças pequenas, menores de 7 anos de idade, agora legalmente em todos os municípios.

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

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

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

No ano de 1997, foi realizado o 12º Congresso Brasileiro de Educação Infantil no estado de Mato Grosso do Sul, e inaugurado o “Centro de Educação Infantil Professora Marisa Serrano”, hoje denominado “Instituto de Educação Professora Marisa Serrano”. Dessa forma, foi possível acabar com as creches

domiciliares no Bairro Tiradentes, pois a Instituição assumiu todas as crianças que já estavam sendo atendidas, bem como possibilitou que as 'mães crecheiras' pudessem continuar com seu trabalho que, até então, era voluntário, recebendo como pagamento por aquele serviço, apenas a alimentação para sua família. A partir de então, passaram a desenvolver seu trabalho dentro da Instituição e a terem seus direitos legais respeitados, como carteira de trabalho assinada. Porém faltava a questão da formação desse profissional para atuarem com as crianças.

A maior dificuldade em entender a natureza e o papel das ONG's está no campo político. Essa dificuldade pode ser encontrada tanto em quem analisa o fenômeno de fora – as ONG's seriam instrumentos do neoliberalismo ou alternativas populares? – como por aqueles que trabalham e vivem o cotidiano de uma organização não-governamental, buscando cumprir sua missão com os limites, as possibilidades, os condicionamentos e as facilidades desse tipo de entidade (HADDAD, 1991, p. 25).

Houve muitos impasses e busca de alternativas para a Instituição, pois ao realizar um Congresso Brasileiro de Educação Infantil, cujo documento final trazia a essência do pensamento dos profissionais pesquisadores da infância, e, ao mesmo ano inaugurando um espaço físico pedagógico para atender a comunidade que já fazia parte dos trabalhos desenvolvidos pela Organização. Havia então o compromisso com o que estava posto na Lei, bem como com o que estava sugerido na carta do 12º Congresso, na viabilização ao atendimento da criança, nesse centro de educação infantil, mantido pela OMEP.

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

Outro fato importante foi a inserção das mães crecheiras na nova escola, pois estas não possuíam quase que nenhuma formação. Foi necessário realizar um trabalho de formação com aquelas que se dispuseram a assumir a sala de aula. Hoje, a grande maioria está formada e, as que ainda não estão inseridas num curso de formação, estão a caminho do vestibular.

Assim, após todo esse processo de luta e transição, houve um avanço das ações da Instituição no que se refere ao atendimento da criança, bem como ao espaço para estudos, conforme atesta a professora da UFMS.

Há muitos anos nós, professores da UFMS, estamos ocupando o Centro de Educação Infantil da OMEP, fazendo uso daquele espaço, como um espaço de reflexão, como espaço de discussão e, principalmente, como um espaço em que os alunos do curso de pedagogia possam estar desenvolvendo o seu estágio supervisionado (ALMEIDA, 2003).

Uma das vertentes do trabalho desenvolvido pela OMEP em Mato Grosso do Sul sempre foi à formação do profissional que atua com a criança. A formação de professores e o professor da primeira infância era tema ainda em início de discussões, tendo em vista a pouca compreensão da sociedade sobre a importância da formação da criança nos primeiros anos de vida.

A educação infantil merece mais atenção no conjunto do sistema educacional. A importância dos seis primeiros anos de vida para o desenvolvimento e a aprendizagem ainda é desconhecida por grande parte dos profissionais da educação e subestimada por muitos que formulam políticas educacionais (DIDONET, 2001, p. 07).

Depois de negociações e sensibilização, a OMEP, conseguiu, em parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, oferecer seu primeiro curso de Pós-Graduação em Educação Infantil, com início em agosto de 2001.

Assim, a OMEP/MS, que tinha como objetivo a defesa dos direitos da criança, passou a participar de outros movimentos como os Fóruns dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes, Conselhos, dentre outros. Em Mato Grosso do Sul, Campo Grande, como em todo o país, também a sociedade civil se organizou, na constituição de Fóruns e Conselhos, como manifestação de um paradigma de Estado de Direito, preconizado na nova Constituição, mas ainda não assegurado de fato como direitos universais em relação à saúde, à educação, à segurança social, e às condições mínimas de vida e sobrevivência.

É por tudo isso, que vemos nos movimentos sociais, um espaço amplo de discussão com a sociedade tendo em vista que “o sucesso da escolarização depende, em larga medida, do valor que a coletividade atribui à educação” (DELORS, 2000, p. 131). Quando a sociedade compreender a importância da aquisição de valores na formação, desde os primeiros anos de vida, com certeza pressionará para que todas as crianças sejam atendidas em suas necessidades básicas de educação. É a participação e responsabilidade coletiva atuando na formação de cidadãos capazes de colaborar para a construção de uma sociedade

mais justa. Como diz Demo (1998, p. 95) “[...] nosso maior atraso histórico não está na economia, reconhecida como já importante no mundo, mas na educação”.

Na próxima seção será apresentado o Método. Neste item serão descritos o delineamento da pesquisa, o processo de seleção dos sujeitos, os instrumentos utilizados para a coleta dos dados e os procedimentos para sua análise.

## 4 MÉTODO

### 4.1 Delineamento da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada segundo a abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. Segundo Minayo (2007), a pesquisa qualitativa estabelece uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, cria um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzida em números. Ainda segundo o autor, esse método permite o aprofundamento no universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes que fazem parte da realidade social do ser humano, que age e pensa sobre o que faz e interpreta suas ações a partir da realidade vivida.

A realidade vivida no universo dos significados não é visível, precisa ser entendida e manifestada pelos próprios pesquisados. Além disso, para Bogdan e Biklen (1994), uma das características da investigação qualitativa em educação é a possibilidade de questionar os sujeitos da investigação com o objetivo de perceber como vivenciam e como interpretam suas experiências.

Uma abordagem do tipo estudo de caso, numa pesquisa qualitativa, constitui o modo específico de coletar, organizar e analisar dados, com o propósito de reunir informações compreensivas, sistemáticas e em profundidade, sobre o caso de interesse (MINAYO, 2007). Justifica-se este tipo de estudo de caso, como sendo um estudo de caso intrínseco. Segundo Stake (1995 apud ANDRÉ, 2008, p. 19), “[...] o estudo de caso intrínseco, é quando o pesquisador tem um interesse intrínseco naquele caso particular”. Para nossa pesquisa o interesse é duplo, primeiro por este estudo diferenciar-se de outros já realizados, uma vez que aborda a criança em idade de Educação Infantil e o seu professor, como facilitador do desenvolvimento a criatividade desta, e segundo por poder exemplificar um pouco sobre a Educação Infantil no estado de Mato Grosso do Sul alertando a sociedade sobre a responsabilidade coletiva na atuação para formação de cidadãos criativos e capazes de colaborar para a construção de uma sociedade mais justa.

## 4.2 Sujeitos da pesquisa e local de realização

Para realizar a investigação, foi utilizada entrevista com os professores da Educação Infantil de uma escola da rede municipal de ensino do estado de Mato Grosso do Sul. A escolha feita por sorteio sendo, quatro professores do Pré I e quatro professores do Pré II, de um total de oito professores dos períodos matutino e vespertino.

Os participantes desta pesquisa, todas do sexo feminino, foram denominadas *Sujeitos A, B, C, D, E, F, G e H*, a fim de garantir o sigilo e o anonimato, cujos dados pessoais estão demonstrados no Quadro 1.

**QUADRO 1 – Identificação do Perfil Docente**

	<b>Sujeito A Pré I</b>	<b>Sujeito B Pré I</b>	<b>Sujeito C Pré II</b>	<b>Sujeito D Pré II</b>
<b>Sexo</b>	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
<b>Idade</b>	40 anos	36 anos	45 anos	42 anos
<b>Estado Civil</b>	Casada	Casada	Casada	Casada
<b>Filhos</b>	Sim, 01	Sim, 02	Sim, 02	Sim, 02
<b>Formação acadêmica</b>	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
<b>Especialização 360h</b>	Não	Sim, Psicopedagogia	Sim, Psicopedagogia	Sim, Educação Especial
<b>Aperfeiçoamento 180h</b>	Não	Não	Não	Não
<b>Situação funcional: Concursada</b>	Sim	Sim	Sim	Sim
<b>Tempo de serviço na rede</b>	07 anos	09 anos	13 anos	10 anos
<b>Jornada de trabalho</b>	20h/a	20h/a	40h/a	40h/a
<b>Média de alunos por sala</b>	30 alunos	30 alunos	26 alunos	26,5 alunos
<b>Exerce docência em outra escola</b>	Não	Não	Sim, CEInf	Não
<b>Exerce outra atividade</b>	Não	Não	Não	Sim, dona de casa, artesanato

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

QUADRO 1 – Identificação do Perfil Docente

Continuação

	Sujeito E Pré II	Sujeito F Pré I	Sujeito G Pré II	Sujeito H Pré I
<b>Sexo</b>	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
<b>Idade</b>	37 anos	39 anos	36 anos	36 anos
<b>Estado Civil</b>	Casada	Casada	Casada	Casada
<b>Filhos</b>	Sim, 02	Sim, 02	Sim, 02	Sim, 03
<b>Formação acadêmica</b>	Normal Superior	Letras – Português/Inglês	Pedagogia	Normal Superior
<b>Especialização 360h</b>	Não	Sim, Educação Infantil	Sim, Psicopedagogia	Sim, Educação Especial
<b>Aperfeiçoamento 180h</b>	Não	Não	Não	Não
<b>Situação funcional: Concursada</b>	Sim	Sim	Sim	Sim
<b>Tempo de serviço na rede</b>	18 anos	14 anos	03 anos	15 anos
<b>Jornada de trabalho</b>	20h/a	40h/a	40h/a	20h/a
<b>Média de alunos por sala</b>	25 alunos	29 alunos	26,5 alunos	28 alunos
<b>Exerce docência em outra escola</b>	Não	Sim, CEInf	Sim, CEInf	Não
<b>Exerce outra atividade</b>	Sim, catequista	Não	Não	Sim, do lar

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Com a idade entre 36 e 45 anos, todas as entrevistadas são casadas e têm filhos. Quanto à formação acadêmica, as oito entrevistadas possuem graduação, cinco delas em Pedagogia (*Sujeitos A, B, C, D e G*), duas em Normal Superior (*Sujeitos E e H*) e uma em Letras-Português/Inglês (*Sujeito F*); duas (*Sujeitos E e A*) não fizeram especialização ou aperfeiçoamento em nenhuma área, seis possuem especialização de 360 horas, sendo 3 em Psicopedagogia (*Sujeitos B, C e G*), duas em Educação Especial (*Sujeitos D e H*) e somente uma em Educação Infantil (*Sujeito F*).

Quanto ao tempo de docência, o *Sujeito A* atua há sete anos, o *Sujeito B*, há nove anos, o *Sujeito C*, há treze anos, o *Sujeito D*, há 10 anos, o *Sujeito E*, há dezoito anos, o *Sujeito F*, há quatorze anos, o *Sujeito G*, há três anos e o *Sujeito H*, há quinze anos. Os *Sujeitos C, F e G*, também trabalham em CEInf (Centros de Educação Infantil), no período oposto; apenas o *Sujeito D*, trabalha ambos períodos na mesma instituição. Ao destacar outras atividades, somente os *Sujeitos D, E e H* se pronunciaram com as domésticas e religiosas.

### 4.3 Procedimentos de coleta e análise dos dados

#### 4.3.1 Instrumentos de coleta dos dados

A recolha de dados foi realizada por meio de uma entrevista com um roteiro semiestruturado (Apêndice B), com os professores que atuam na educação infantil, Pré I e II, no interior do estado de Mato Grosso do Sul.

A entrevista é um procedimento usado na investigação social para coletar dados, ou ajudar no diagnóstico, ou tentar solucionar problemas sociais. Acontece em um diálogo entre duas pessoas, em que uma delas vai passar informações para a outra. A entrevista proporciona “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (MARCONI; LAKATOS, 2006, p.92).

Corroborando com Marconi e Lakatos, Yin (2010, p. 133) ressalta que “[...] as entrevistas são conversas guiadas, não investigações estruturadas, [...] a verdadeira corrente de questões, na entrevista de estudo de caso, será provavelmente fluida, não rígida”.

Com a permissão do entrevistado, a entrevista foi gravada e em seguida transcrita. Realizou-se um pré-teste para efeito de compreensão e assimilação do sentido das perguntas propostas, além de possíveis falhas na formulação das questões. As incoerências, complexidades, ambiguidades ou linguagem inacessível poderão ser evitadas (MARCONI; LAKATOS, 2006).

O pré-teste foi realizado com dois professores da referida escola de Educação Infantil, que não os sujeitos da pesquisa.

Também foram utilizados alguns documentos como, o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Regimento Escolar (RE), o Planejamento Escolar Anual/2014, Portarias e fichas com os conteúdos programáticos por bimestres da referida instituição de Educação Infantil para análise documental.

A análise documental ou o uso de documentos em pesquisas gera uma riqueza que justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais, pois permite ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. No entendimento de Cellard,

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente. (CELLARD, 2008, p. 295).

Fator justificável para o uso de documentos em pesquisa é que eles permitem acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social, favorecendo a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, conceitos, grupos, conhecimentos, mentalidades, comportamentos e práticas (CELLARD, 2008).

#### **4.3.2 Coleta de dados e procedimentos de análise**

O primeiro contato com a instituição que serviu de cenário para esta pesquisa deu-se por telefone, no mês de abril de 2014. Foi proposta a realização de uma pesquisa por meio de uma entrevista semiestruturada aplicada a professores da unidade com o objetivo de analisar a importância do desenvolvimento da criatividade da criança na formação do professor da Educação Infantil, verificando assim, suas concepções sobre docência, planejamento e as práticas pedagógicas para o desenvolvimento da criatividade infantil. Após esse diálogo, foi encaminhado à Direção da Instituição um requerimento, solicitando acesso à escola. A Diretora, sob a forma de declaração, autorizou o desenvolvimento desta pesquisa na escola de Educação Infantil do município.

O segundo encontro foi presencial e ocorreu, na escola, na mesma semana em que conversei com a diretora da unidade, apresentei o projeto de pesquisa e os documentos que necessitavam de assinatura. Posteriormente, tudo foi encaminhado para a apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) e da Coordenadoria Central de Pesquisa (CCPQ) da Universidade do Oeste Paulista. O projeto de pesquisa e todos os documentos necessários para o seu cadastramento foram entregues nas duas instâncias citadas. Cadastrado no CEP e na CCPQ, sob nº 1985, o projeto foi avaliado, recebendo aprovação em 07/05/2014. (ANEXO A).

Concluídos esses trâmites, o primeiro contato pessoal com os sujeitos da pesquisa foi realizado em maio e junho de 2014. Na ocasião, foi explanado aos professores o objetivo do trabalho e a metodologia a ser utilizada.

As entrevistas com os oito professores foram agendadas pela coordenadora pedagógica da unidade, quatro no período da manhã e quatro no período da tarde. No dia marcado, cada professor foi abordado em seu local de trabalho, em horário previamente combinado. Com a permissão dos participantes, as entrevistas foram gravadas, e em seguida, transcritas. Rosa e Arnoldi (2006) concluíram, em suas pesquisas, que a gravação é um procedimento comum, utilizado com naturalidade, desde que o entrevistador se certifique de que o entrevistado se sentirá à vontade, não comprometendo suas respostas quando diante de microfones.

No dia da entrevista, que foram marcadas cada uma em sua hora atividade (HA), cada uma das professoras que concordaram em participar e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A) preencheu, inicialmente, a primeira parte do documento, prestando informações pessoais e profissionais. Em seguida, respondeu as quinze perguntas que compunham a entrevista semiestruturada, durante um período de aproximadamente 45 minutos. Algumas entrevistas se delongaram e foi necessário retornar na próxima hora atividade para finalizar.

Em relação à natureza da pesquisa, Guareschi e Jovchelovitch (1995) afirmam que a coleta exige longas entrevistas semiestruturadas acopladas a levantamentos paralelos sobre o contexto social e sobre os conteúdos históricos que informam os indivíduos enquanto sujeitos sociais. Como a análise, centrada na totalidade do discurso, é demorada, conseqüentemente, esses estudos têm envolvido poucos sujeitos. Trata-se, assim, de designar os sujeitos da pesquisa de “sujeitos genéricos” que, se devidamente contextualizados, têm o poder de representar o grupo no indivíduo.

Os dados obtidos foram trabalhados por meio da análise de conteúdo apresentada por Bardin (2011), que consiste na interpretação do significado das respostas (escritas ou orais) apresentadas pelo pesquisado. Ou seja, “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (BARDIN, 2011, p. 50). Portanto, o objetivo “[...] da análise de conteúdo é a manipulação das mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para

evidenciar estes indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem” (BARDIN, 2011, p. 52).

As diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de polos cronológicos: a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. As respostas colhidas foram separadas por eixos e categorias e relacionadas com os objetivos propostos na pesquisa.

A seguir, na próxima seção, a Apresentação e Discussão dos Dados, e os eixos: Qualificação Profissional e Planejamento e Prática Docente.

## 5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Com o objetivo de analisar a importância do desenvolvimento da criatividade da criança na formação do professor da Educação Infantil; verificando a concepção que estes têm sobre a docência, planejamento e as práticas pedagógicas para o desenvolvimento da criatividade infantil, as entrevistas foram realizadas com oito professores da EMEI pesquisada, quatro do Pré I (4 anos) e quatro do Pré II (5 anos).

A seguir, o Quadro 2 apresenta eixos e categorias do roteiro da entrevista aplicada às participantes da pesquisa.

**QUADRO 2 – Eixos e Categorias**

<b>Eixos</b>	<b>Categorias</b>
<b>I - Qualificação Profissional</b>	1 Concepção sobre docência (Q1)
	2 Inserção na carreira docente (Q2)
	3 Interesse em trabalhar com a Educação Infantil (Q3)
	4 Requisitos necessários para trabalhar com crianças de 4 a 5 anos (Q4)
	5 Aplicabilidade dos RCNEI para a EI (Q5)
	6 Concepção sobre criatividade no desenvolvimento infantil (Q6)
<b>II - Planejamento e Prática Docente</b>	1 Participação na Hora Atividade Coletiva – HAC (Q7)
	2 Aspectos importantes de discussão na HAC (Q8)
	3 Participação nos planejamentos com base nas DCNEI e RCNEI (Q9)
	4 Utilização dos conhecimentos adquiridos na formação inicial e/ou continuada na prática docente na EI (Q10)
	5 Observação de aspectos da criatividade na criança (Q11)
	6 Promoção do desenvolvimento da criatividade na criança (Q12)
	7 Orientação dos RCNEI para estimular o desenvolvimento da criatividade na criança (Q13)
	8 Disciplinas da formação inicial e/ou continuada e o desenvolvimento da criatividade (Q14)
	9 Perspectivas da formação inicial do professor (Q15)

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

### **EIXO I – QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL**

#### **Categoria 1 – Concepção sobre docência**

Para Tardif (2000), docência é um processo que se constrói permanentemente, aliando o espaço da prática com o da reflexão teorizada.

Corroborando com Tardif, Roldão (2000) alerta que o conceito de profissão docente exige considerar que o professor é um profissional que atua, ou atua, com base num currículo do qual ele também deve ser autor e executor com poder de decisão sobre o mesmo.

Na categoria 1, Concepção sobre docência, os professores apontam sua concepção sobre docência, respondendo o que é ser professor.

**TABELA 1** – Concepção sobre docência

O que é ser professor pra você? Q1	Frequência <sup>1</sup>
É estar em uma via de mão dupla	2
Ser profissional comprometido	2
Dom	2
Ser profissional que não visa só o financeiro	3
Gostar de ser profissional	2
É suprir a carência das crianças	2
<b>Total</b>	<b>13</b>

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Os *Sujeitos C, D e H* apontam que docência é uma via de mão dupla e uma lição mútua. O *Sujeito C* enfatiza quando diz,

*[...] Ser professor pra mim é transmitir aquilo que eu sei de uma maneira que possa ajudar as crianças a começar a se encaminhar na vida... é ser um auxiliador, um companheiro, onde tenho oportunidade de passar o conhecimento para ela e de estar aprendendo com ela também. (Sujeito C).*

Portanto, quando os *Sujeitos C, D e H* falam que docência para eles é uma “via de mão dupla” e “lição mútua”, as professoras apresentam sua concepção de que a docência consiste numa troca, compreendendo ensinar e aprender ao mesmo tempo, num processo em que mestre e aprendiz encontram-se em constante transformação.

Tal posicionamento lembra Freire (2011, p. 25) quando afirma que "não há docência sem discência", pois, "quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado". Essa afirmação vem ao encontro de outra fala bastante significativa do mesmo autor (2003, p. 69) “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

<sup>1</sup> Refere-se ao número de respostas dadas, e não à frequência absoluta de professores.

O *Sujeito A* diz que a concepção docente para ele é [...] *estar inteira no que você está fazendo... É gostar do que faz, ter dedicação e amor pela profissão*; corroborando a visão de um profissional comprometido.

Ser professor para os *Sujeitos C* e *F* é não visar apenas a parte financeira, é gostar de ser professor e, para os *Sujeitos B* e *G*, é suprir as carências das crianças, deixada pelos pais. Concordando em suas falas que [...] *ser professor hoje em dia, é ser pai e mãe também, infelizmente*. (*Sujeitos B* e *G*).

Os *Sujeitos A*, *C* e *F* parecem concordar com Menezes (2011, p. 82), quando considera que “ensinar bem requer, além de conhecimento e competência, doses de responsabilidade e envolvimento emocional”.

### **Categoria 2 – Inserção na carreira docente**

Abdala (2006) destaca que o futuro educador deve usufruir dos conhecimentos adquiridos por meio dos estudos teóricos e práticos, dessa forma, o professor questiona sua atuação profissional e busca a estruturação de sua identidade de educador.

Assim, a formação docente proporcionará ao educador a capacidade de mobilizar os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social. Além de, investigar a própria atividade docente para, a partir dela, constituir e transformar o saber-fazer docente, num processo contínuo de construção de sua identidade como professor.

**TABELA 2 – Inserção na carreira docente**

<b>Como e por que você se tornou professor? Q2</b>	<b>Frequência<sup>2</sup></b>
Por querer e por gostar	4
Por identificação com sua professora	3
Para ter uma faculdade	1
Aprendeu a gostar de ser professora	1
<b>Total</b>	<b>9</b>

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Em face da resposta dos *Sujeitos A*, *B*, *C* e *E* que declararam ter assumido a profissão por querer e por gostar de ser professoras, remetemo-nos a Jesus (1997), que afirma,

<sup>2</sup> Refere-se ao número de respostas dadas, e não à frequência absoluta de professores.

[...] um potencial professor que escolha a docência 'por vocação ou pelas tarefas profissionais características desta profissão apresenta uma maior motivação inicial para a profissão docente do que aquele que escolhe esta profissão por falta de outras alternativas profissionais', ou seja, para apresentar maior motivação para a profissão docente, é importante que o potencial professor ingresse no curso superior pretendido. (JESUS, 1997, p. 81).

Almeida (2002), por sua vez, acrescenta,

Se, por um lado, educar e ensinar é uma profissão, por outro, não há melhor meio de ensino e aprendizagem do que aquele que é exercido de um ser humano para outro, e isso também é um ato de amor. Gostar desse trabalho, acreditar na educação e nela investir como indivíduo, também configura-se como um ato de paixão, a paixão pelo possível, sentimento derivado do sentido do ser e da existência, que incorpora o desejo às possibilidades concretas da sua realização. Talvez resida aí a extrema ambiguidade do ato de ensinar e da presença das mulheres no magistério. (ALMEIDA, 2002, apud RABELO, 2010, p. 172).

Observa-se, na fala desses autores, que o querer e o gostar de ser professor é uma motivação para a profissão docente, auxiliando concretamente em sua realização. Chama a atenção, no entanto, a afirmação de Almeida (2002) no final da citação, quando trata da relação ambígua entre o ato de ensinar e a predominância da presença feminina no magistério, resquício da compreensão de que a mulher estaria naturalmente preparada para trabalhar com crianças. Embora, ao longo do século XX, a docência na Educação Básica tenha se transformado numa atividade eminentemente feminina, é preciso entender que,

Não existe relação direta entre vida pessoal e atividade profissional. Os significados inovadores do que é ser homem e ser mulher na vida privada não redundam necessariamente em ressignificações do masculino e do feminino no campo da configuração da identidade docente. (VIANA, 2001, p. 86-90).

Portanto, querer ser professor ultrapassa a esfera de gênero, ficando no âmbito da emoção, do desejo e dos sentimentos que dão sentido a essa escolha, independente da opção sexual.

Os *Sujeitos D, G e H* ressalvam sua opção na carreira docente por meio de suas memórias (positivas) de uma professora na infância: [...] *eu tive como referência minha primeira professora... ela foi minha base de inspiração...*, Gomes (2012) esclarece que,

O professor sempre é um modelo de identificação para seus alunos, pois, depois da família, é a escola o principal *lócus* de aprendizagem relacional

no âmbito social. O professor torna-se um modelo para o aluno, uma vez que o amor é um dos principais estímulos para que a educação se dê. (GOMES, 2012, p. 3-4).

Complementando, os autores Rappaport, Fiori e Davis (1981) apontam a importância do professor ser um bom modelo.

Diante de sentimento de inadequação, o sujeito internaliza características de alguém valorizado, passando a sentir-se como ele. A identificação é um processo necessário no início da vida, quando a criança está assimilando o mundo. (RAPPAPORT; FIORI; DAVIS, 1981, p. 32).

Após responder à questão dizendo que [...] *queria ter uma faculdade... não para ser professora...*, o *Sujeito F* acrescenta: *...mas daí comecei a dar aulas no infantil... gostei e continuei*. Essa declaração pode sinalizar que o afeto, o amor, a emoção e os demais sentimentos que emanam do contato com as crianças transformaram a realidade dessa professora. Segundo Gomes (2012, p. 4), “o amor é um dos principais estímulos para que a educação se dê”. Para Maturana (1999) também, são as emoções que modelam o operar da inteligência e abrem e fecham os caminhos para possíveis consensos a serem estabelecidos em nossa vida cotidiana. Dando sequência ao que o autor aborda sobre emoção, vale ressaltar que,

Vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções em função de uma supervalorização da razão, num desejo de dizer que nós, os humanos, nos distinguimos dos outros animais por sermos seres racionais. Mas acontece que somos mamíferos e, como tais, somos animais que vivem na emoção. As emoções não são algo que obscurece o entendimento, não são as restrições da razão: as emoções são dinâmicas corporais que especificam os domínios de ação em que nos movemos. (MATURANA, 2009, p. 92).

Considerar que humanos são regidos pelas emoções não faz com que a arte de educar e de receber educação seja vista de forma simplista.

### **Categoria 3 – Interesse em trabalhar com a Educação Infantil**

Os RCNEI (1998) enfatizam que o estabelecimento de um clima de segurança, confiança, afetividade, incentivo, elogios e limites colocados de forma sincera, clara e afetiva dão o tom de qualidade da interação entre adultos e crianças. O professor, consciente de que o vínculo é, para a criança, fonte contínua de significações, reconhece e valoriza a relação interpessoal.

**TABELA 3 – Interesse em trabalhar com a Educação Infantil**

Por que você se interessou em trabalhar com a Educação Infantil Q3	Frequência <sup>3</sup>
Por ser mais fácil	5
Obediência dos menores	4
Por gostar de criança	3
<b>Total</b>	<b>12</b>

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Os *Sujeitos A, B, D, E e G* revelaram seu interesse pela Educação Infantil por considerarem o trabalho com crianças dessa faixa etária mais fácil, devido a serem mais obedientes: [...] *eu acho que é mais fácil, hoje, trabalhar com as crianças do infantil, não são tão agressivas como as do fundamental...* (Sujeito A); [...] *Porque eu prefiro mais os pequeninhos, eles obedecem mais...* (Sujeito B); [...] *tenho mais habilidades com crianças pequenas, me intimido perto de adolescentes e adultos* (Sujeito G).

Essas declarações podem sugerir uma concepção de criança como um ser passivo e cordato, bem como uma ênfase à importância da ordem e da disciplina, que pode resultar numa limitação do desenvolvimento integral da criança. Alencar (2009) explicita que, uma das possibilidades às dificuldades que os professores encontram no sentido de preservar a criatividade da criança e encorajá-la a fazer uso de suas habilidades criativas, pode ser a ênfase exagerada na disciplina e “bom comportamento” do aluno. De acordo com a autora,

[...] o aluno ideal, desejado por todos os professores, é aquele que permanece quieto e atento ao que o professor está comunicando, respondendo as perguntas feitas por ele; é um aluno que não questiona, que não critica, que não sugere ao professor novas alternativas e novas abordagens. (ALENCAR, 2009, p 72-73).

Este modelo de aluno ideal é mais um fator, como ressalta a autora, que conduz a uniformidade de comportamento, de pensamento e expressão, estabelecendo, ao mesmo tempo, um obstáculo à diversidade e espontaneidade da criança.

No entanto, os educadores devem buscar compreender o sujeito da educação como um todo, como um ser que pensa, sente e que necessita de um

<sup>3</sup> Refere-se ao número de respostas dadas, e não à frequência absoluta de professores.

equilíbrio entre as suas dimensões para desenvolver todo o seu potencial. O próprio Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil explicita,

[...] as crianças experimentam o prazer e a necessidade de se comunicar apoiadas na parceria do adulto (...) o professor deve permitir e compreender que o frequente burburinho que impera entre as crianças, mais do que confusão, é sinal que estão se comunicando. (BRASIL, 1998b, p.138).

Moraes (2003), por sua vez, colabora para esse entendimento quando afirma,

A escola viva é aquela que está sempre disposta a se auto-organizar, a conversar com o cotidiano, a dialogar com a vida, a cultivar a criatividade e a deixar florescer os diferentes talentos e competências. É aquela que inclui o diferente e não o exclui, que incentiva a cooperação, a parceria, a dialogia e a ética e não fomentação a competição, a violência e os velhos padrões reconhecidamente falidos (...) uma escola cheia de vida é aquela compartilhada e amada por todos, onde os sujeitos estão unidos pela solidariedade e, ao mesmo tempo, pela perturbação e pela tolerância. (MORAES, 2003, p. 261-262).

Já nas falas dos *Sujeitos C, F e H*, apontam seus interesses em trabalhar com a Educação Infantil por “gostar de crianças”. Pode-se perceber que a afetividade ocupa lugar de destaque entre as questões consideradas como relevantes para o profissional da Educação Infantil, considerando o gostar de crianças como um dos requisitos fundamentais. Por outro lado, tal visão de Educação Infantil pode ajudar na consolidação de alguns estereótipos, como ser uma profissão feminina, materna, levando a ideias arcaicas de não haver necessidade de formação específica, o que retrocede e prejudica a profissionalização do docente nesta área.

Para Tardif (2002, p. 8) o trabalho do professor “[...] é uma forma de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao objeto de trabalho, que é justamente outro ser humano, no mundo fundamental da interação humana”, Rabelo (2010) adverte que,

[...] não basta gostar de criança para estar apto a lecionar. Pontuamos que talvez esse olhar ingênuo faça com que a profissão seja tão desvalorizada, não só aos olhos dos governantes, mas aos olhos dos pais e das mães que deixam seus filhos na escola. Ao mesmo tempo, o gostar de criança e da profissão é um aspecto importante da profissão docente, embora concluamos que é necessário muito mais do que isso para um profissional ser “bom” ou competente no que faz. (RABELO, 2010, p.170).

Almeida (1998) constata ainda que,

[...] ao investigar-se o universo docente, normalmente destacam-se os questionamentos feitos acerca das escolhas com o objetivo de desvendar, nas respostas das professoras, o sentido e o significado de conceitos como vocação e missão, que aparecem traduzidos também, grosso modo, pelo gostar de crianças ou achar importante ser professora. (ALMEIDA, 1998, p. 83).

E acrescenta, complementando,

Se, por um lado, educar e ensinar é uma profissão, por outro, não há melhor meio de ensino e aprendizagem do que aquele que é exercido de um ser humano para outro, e isso também é um ato de amor. Gostar desse trabalho, acreditar na educação e nela investir como indivíduo, também configura-se como um ato de paixão, a paixão pelo possível, sentimento derivado do sentido do ser e da existência, que incorpora o desejo às possibilidades concretas da sua realização. Talvez resida aí a extrema ambiguidade do ato de ensinar e da presença das mulheres no magistério. (ALMEIDA, 1998, p. 114; 360).

#### **Categoria 4 – Requisitos necessários para trabalhar com crianças de 4 a 5 anos.**

O trabalho com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. O RCNEI (1998) caracteriza que “[...] ser polivalente significa que o professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento”. (BRASIL, 1998b, p. 41).

Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. Enfatizando que “[...] São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação”. (BRASIL, 1998b, p. 41).

#### **TABELA 4 – Requisitos necessários para trabalhar com crianças de 4 a 5 anos.**

<b>Você considera possuir requisitos necessários para trabalhar com crianças nesta faixa etária (4 a 5 anos)? Quais e por quê? Q4</b>	<b>Frequência<sup>4</sup></b>
Sim	8
Paciência e dedicação	2
Gostar de brincar com eles	3
<b>Total</b>	<b>13</b>

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

<sup>4</sup> Refere-se ao número de respostas dadas, e não à frequência absoluta de professores.

Como se observa, as oito professoras entrevistadas consideram possuir os requisitos necessários para trabalhar com crianças nesta faixa etária (4 a 5 anos), partindo do princípio de que, se assumiram dar aulas para Educação Infantil, é porque se sentem aptos. À aptidão, acrescentaram ter paciência e dedicação (Sujeito B e C) e gostar de brincar com crianças (Sujeito A, C e F). As respostas dadas pelos sujeitos levam a refletir sobre a prática e a missão dessas professoras.

Almeida (1998, p. 83) constata que nas investigações que envolvem o universo docente, normalmente destacam-se questionamentos acerca das escolhas, “com o objetivo de desvendar, nas respostas das professoras, o sentido e o significado de conceitos como vocação e missão, que aparecem traduzidos também, a grosso modo, pelo gostar de crianças ou achar importante ser professora”.

No entanto, os indicadores de qualidade na Educação Infantil, na dimensão formação e condições de trabalho dos professores, apresentados pelo Ministério da Educação e Secretaria da Educação Básica, apontam que,

Um dos fatores que mais influem na qualidade da educação é a qualificação dos profissionais que trabalham com as crianças. Professores bem formados, com salários dignos, que contam com o apoio da direção, da coordenação pedagógica e dos demais profissionais, trabalhando em equipe, refletindo e procurando aprimorar constantemente suas práticas, são fundamentais na construção de instituições de educação infantil de qualidade. (BRASIL, 2009, p. 52).

Arroyo (2010) também nos leva a pensar, quando faz a seguinte afirmação:

As crianças têm o dever de ser e os educadores o dever de dar conta de que sejam (...) a formação do ser humano possível à espera na infância sempre nos interrogará em nosso próprio percurso humano. Estaremos obrigados a ser mais do que competentes, a manter-nos em uma constante autoformação formadora (ARROYO, 2010, p. 40-41).

Confrontando as respostas das professoras e o que dizem os autores, concluímos que para trabalhar com crianças na faixa etária de quatro a cinco anos, os requisitos necessários envolvem outros fatores além do gostar delas ou de ter paciência e dedicação.

#### **Categoria 5 – Aplicabilidade dos RCNEI para a EI**

O RCNEI (1998), como afirma Souza (2002), tem como objetivo integrar a Educação Infantil aos diversos níveis escolares, direcionando para o

desenvolvimento de uma formação crítica e analítica dos cidadãos, conscientes do seu papel na sociedade, firmando a base real e concreta da educação.

**TABELA 5 – Aplicabilidade dos RCNEI para a EI**

Qual a importância da aplicabilidade do RCNEI para o EI? Q5	Frequência <sup>5</sup>
Não conhece	4
Direciona o trabalho	4
É importante	2
<b>Total</b>	<b>10</b>

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Questionados sobre a importância da aplicabilidade dos RCNEI para Educação Infantil, os Sujeitos *B, C, D e F* responderam que o documento direciona o trabalho e que é importante: [...] *é importante por que lá tem vários conceitos que podem ser utilizados e dá para serem aplicados.* (Sujeito C); [...] *Eu acho superimportante, porque é a nossa base, e é dali que a gente tira os conteúdos para trabalhar.* (Sujeito F)

O RCNEI (1998) valoriza a socialização e a discussão, propondo orientações curriculares e tendo como embasamento o processo de desenvolvimento e de aprendizagem da criança. Assim,

O RCNEI é um instrumento de reflexão da educação infantil, respeitando os estilos pedagógicos e a diversidade cultural. Porém, apesar deste referencial subsidiar e instrumentalizar os profissionais, atuantes nesse nível escolar, não é de cunho obrigatório. (SOUZA, 2002, p. 25).

Ainda na questão sobre a aplicabilidade do RCNEI (Q5), metade dos sujeitos entrevistados (*Sujeitos A, E, G e H*) diz, [...] *não possuir conhecimento sobre este documento.*

Apesar de constituírem fonte de uma variedade de informações e guia seguro para ação docente, os RCNEI (1998) ainda não foram incorporados à prática de alguns professores, que sequer sistematizam as orientações sugeridas no documento elaborado pelo MEC, voltado à Educação Infantil.

Corroborando a ideia, Arroyo (2010, p. 115) vem dizer que o que se aprende é inseparável do como se aprende. A própria docência é uma extensão de

<sup>5</sup> Refere-se ao número de respostas dadas, e não à frequência absoluta de professores.

como somos docentes, uma extensão dos materiais que usamos das tarefas que executamos e de como podemos executá-las.

### **Categoria 6 – Concepção sobre criatividade no desenvolvimento infantil**

Para Vygotsky (2009, p. 91), "se considerarmos que a criação consiste, em seu verdadeiro sentido psicológico, em fazer algo novo, é fácil chegar à conclusão que todos podemos criar em grau maior ou menor e que a criação é companheira normal e permanente do desenvolvimento infantil".

**TABELA 6 – Concepção sobre criatividade no desenvolvimento infantil**

<b>Qual sua concepção sobre a criatividade no desenvolvimento infantil? (Q6)</b>	<b>Frequência<sup>6</sup></b>
Considera importante, fundamental	8
Não soube explicar	8
<b>Total</b>	<b>16</b>

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Os sujeitos foram unânimes em suas respostas, ao afirmarem que consideram a criatividade no desenvolvimento infantil importante e/ou fundamental, porém ao frisar na pergunta sobre a 'concepção', nenhum dos entrevistados soube argumentar. Nota-se, portanto, que o professor compreende a importância da criatividade no desenvolvimento infantil, porém não consegue articular sobre a concepção da mesma.

Nesse sentido, Pimenta (2000) destaca que o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. E que a mera reflexão sobre o trabalho docente de sala de aula é insuficiente para uma compreensão teórica dos elementos que condicionam a prática profissional.

Dessa forma, segundo a autora, a teoria é importante na formação docente, pois, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista diferentes para uma ação contextualizada. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem e dessa forma intervir e transforma-lo.

Pode-se observar por meio das respostas dos integrantes da pesquisa que, há algumas dificuldades com relação ao desenvolvimento da criatividade, no sentido de preservar a criatividade da criança e encorajá-la a fazer uso de suas

<sup>6</sup> Refere-se ao número de respostas dadas, e não à frequência absoluta de professores.

habilidades criativas. Alencar (2009) expõe que isto, possivelmente, ocorre por vários fatores, como, “[...] Conteúdo e extensão do nosso programa curricular; visão tradicional do ensino; ênfase exagerada na disciplina e ‘bom comportamento’ do aluno; e baixas expectativas do professor com relação ao aluno”. (2009, p. 71-73).

Alencar (2009) sugere que, “[...] caso haja interesse em encorajar a criatividade do aluno, é necessário que se crie um clima em sala de aula, propício a seu desenvolvimento”. (2009, p. 73-74).

Para tanto, os RCNEI (1998) mencionam que ser mediador é se posicionar literalmente entre o ensino e a aprendizagem, ou seja, é não dar respostas prontas, e sim estimular a busca de respostas promovendo a reflexão, mostrando os caminhos, compreendendo as dificuldades e o motivo de elas estarem ocorrendo. Dessa maneira, o professor-mediador estará colaborando para a construção da autonomia dos alunos - seja de pensamento seja de ação - ampliando a participação social e dinamizando o desenvolvimento mental deles, de forma a capacitá-los a exercer o papel de cidadão do mundo.

## **EIXO II – PLANEJAMENTO E PRÁTICA DOCENTE**

Segundo Libâneo (2004, p. 223), o planejamento da ação docente consiste em assegurar racionalização, organização e coordenação ao trabalho pedagógico, de modo que a previsão das ações viabilize a realização de um ensino de qualidade, sem improvisação ou rotina.

**Categorias 1 e 2** – Participação na Hora Atividade Coletiva (HAC) e Aspectos importantes de discussão na Hora Atividade Coletiva.

As categorias citadas acima serão discutidas na mesma tabela, pela proximidade das questões.

**TABELA 7** – Participação na HAC e Aspectos importantes de discussão na Hora Atividade Coletiva

<b>Você participa da Hora Atividade Coletiva (HAC)? O que é tratado? Q7</b> <b>O que considera importante para discutir com seus colegas professores e mediadores (coordenação e direção), acerca do desenvolvimento infantil nos momentos de formação continuada e/ou HAC? Q8</b>	<b>Frequência<sup>7</sup></b>
Sim	8
Assuntos relacionados com a escola	8
<b>Total</b>	<b>16</b>

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

A partir das discussões suscitadas pela promulgação da Lei do Piso, instituída em 2008 (Lei nº 11.738/2008), determina que a permanência do professor em sala de aula corresponda a 2/3 da carga horária de sua jornada de trabalho e que o terço restante seja destinado a Hora Atividade Coletiva (HAC) e a outras atividades realizadas em local de livre escolha. Na escola pesquisada, a HAC ocorre de 15 (quinze) em 15 (quinze) dias, sendo uma cumprida na instituição e outra de livre escolha, de acordo com os professores entrevistados. [...] *tem a cada 15 dias, uma a gente faz na escola que é a coletiva, e a outra que nós somos liberados.* (Sujeito B).

Um dado interessante relatado por todos os sujeitos entrevistados é sobre eles terem apenas 01 (uma) Hora Atividade (HA) por semana de 50 (cinquenta) minutos, durante a aula de Educação Física. Segundo os professores, só possui 50 (cinquenta) minutos quem tem a primeira aula de HA, os demais tem de 40 (quarenta) a 30 (trinta) minutos semanais para fazerem o diário *online*, visto que a escola não possui sala de tecnologias, nem computadores disponíveis na sala dos professores, planejamento e separar materiais que serão utilizados durante a semana, entrega de relatórios solicitados pela coordenação pedagógica, entre outras atividades.

[...] a nossa Hora Atividade (HA) é diferente do ensino fundamental, temos uma por semana que é na aula de Educação Física, então a gente não tem muito tempo, tipo eu tenho 40 (quarenta) minutos para fazer o diário da semana, se o secretário ou a Coordenação não estiver ocupando o computador, ver o conteúdo que eu vou trabalhar essa semana, planejamento, tirar xerox, então assim, a gente não consegue fazer tudo, ou uma coisa ou outra. (Sujeito B).

<sup>7</sup> Refere-se ao número de respostas dadas, e não à frequência absoluta de professores.

Outro dado importante sobre HA e a HAC é que não fazem parte no Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar ou Planejamentos da escola pesquisada. Ao verificar que não constava nenhuma informação sobre HA ou HAC, indagamos a Direção e Coordenação Pedagógica, que nos enviaram uma Portaria, da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes, que dispõe sobre as horas-atividades a docentes lotados em unidades escolares da Rede Municipal de Ensino.

Art. 1º Os profissionais da Educação Básica no exercício das funções docentes ficarão sujeitos à carga horária e horas-atividade estipuladas nesta Portaria, sendo:

I – Na Educação Infantil:

b) os professores lotados no Pré-Escolar I e II realizarão as horas-atividade durante as aulas de Educação Física e quinzenalmente após o recreio.

Art. 7º As horas-atividade serão de 50 (cinquenta) minutos independente da área de conhecimento.

Parágrafo único. Em hipótese alguma o professor será dispensado do cumprimento das mesmas, a não ser por motivo de força maior, após aval da direção escolar. (PORTARIA/SEMEC Nº009, de 03 de março de 2011).

Diante destes relatos, mesmo sabendo dos avanços históricos para a educação trazidos pela Lei do Piso, fazemos um novo questionamento: como esta Lei vem sendo colocada em prática nas instituições escolares?

Todos os sujeitos da pesquisa foram unânimes em afirmar sua participação na Hora Atividade Coletiva (HAC), e que os assuntos discutidos são relacionados à instituição escolar.

Mendes explicita que as HAC são como “[...] momentos para estudo, troca de experiências, ideias e materiais, reflexões e Planejamento” (MENDES, 2008, p. 65).

Sobre este aspecto,

Os professores defendem que a HTPC deva ser um momento onde eles possam estudar assuntos novos, teorias, trocar atividades e materiais com os colegas além de ouvir experiências exitosas, refletir sobre o seu trabalho, planejar e organizar as atividades de sala de aula. (MENDES, 2008, p. 67).

Ainda para o autor, os professores, apesar dos problemas enfrentados, como a distância entre teoria e prática, “[...] apontam a formação como um meio de transformação das práticas inadequadas”. (MENDES, 2008, p.71)

Outro fator das HAC apontado é a “resolução de problemas, dúvidas e dificuldades”. Neste sentido, Mendes (2008, p.72) afirma que,

A HTPC é vista pelos professores e orientadores como um momento de resolução de problemas, dúvidas e dificuldades, aquilo que os profissionais precisam; alguns apontam o Orientador como redentor, aquele que deve trazer todas as soluções; outros, por sua vez, apontam o papel e a importância de todos os profissionais na resolução dos problemas da prática pedagógica que são da escola e não de uns poucos profissionais. (MENDES, 2008, P. 72).

O *Sujeito H* intensifica em sua fala o que foi citado pelo autor acima sobre a HAC. [...] *é tratado o que vai ser trabalhado com a criança, planejamento, [...] dificuldades com a criança, e aí você coloca o que cada um expõe o do seu aluno e a gente entra numa discussão do que é melhor. O Sujeito G* corrobora com o sujeito anterior e ressalta a participação da Coordenação Pedagógica, [...] os problemas que tem na escola, as atividades... [...] *os assuntos da escola acaba tomando bastante tempo dessa reunião, mas a Coordenação tá sempre presente pra dar apoio pra gente em relação ao desenvolvimento da criança, aos problemas (Sujeito G).*

Estudar a prática docente com olhar reflexivo e aprofundado deveria ser tarefa tão importante quanto dar aulas. Todos os que lutam por uma educação de qualidade concordam que a capacitação profissional é fundamental, e nada mais oportuno do que dispor desse tempo de formação em serviço, em que os professores podem trocar experiências cotidianas, num encontro entre a *práxis individual* e a *práxis coletiva*.

No entanto, a realidade da unidade de ensino que serviu de cenário para este trabalho, quanto a rotina dessa atividade hoje consiste, às vezes, segundo os sujeitos da pesquisa, na rápida leitura de textos para reflexão das práticas docentes, seguida de discussões e no preparo das datas festivas. O HAC se resume praticamente a discutir problemas administrativos, intercorrências do dia a dia e a preparação das datas festivas.

### **Categoria 3 – Participação nos planejamentos com base nas DCNEI e RCNEI.**

Segundo os RCNEI (1998) e as DCNEI (2010), a implementação e/ou implantação de uma proposta curricular de qualidade depende, principalmente dos professores que trabalham nas instituições. Por meio de suas ações, que devem ser planejadas e compartilhadas com seus pares e outros profissionais da instituição.

O interesse pelos referenciais teóricos e pelos documentos que regem a educação deveria ser uma constante na prática do professor, encaminhando-o

para uma formação reflexiva que conceba a educação como um fenômeno centrado no aluno. A formação de professores deve se dar dentro de princípios que discutam, principalmente, as relações de cada sujeito com as diversas formas de saber (BARBOSA, 2003).

**TABELA 8 – Participação nos planejamentos com base nas DCNEI e RCNEI**

<b>Você participa dos planejamentos/avaliação desenvolvidos pela escola, tendo por base as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI); Indicadores da qualidade na Educação Infantil? Como acontece? Qual a periodicidade? Q9</b>	<b>Frequência<sup>8</sup></b>
Sim	8
No HAC	4
Anual	8
<b>Total</b>	<b>20</b>

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Todos os Sujeitos afirmam participar dos planejamentos/avaliação desenvolvidos pela escola, tendo por base os documentos que orientam as ações relativas a esse nível de ensino: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e Indicadores de Qualidade na Educação Infantil. Enquanto o HAC tem frequência quinzenal, como já foi explanado na categoria anterior, o planejamento de ensino, como o denominam, é anual, sempre no início do ano letivo, onde os sujeitos se baseiam também em documentos oferecidos pela Secretaria de Educação do Município (SEMEC).

Entretanto, podemos verificar de acordo com o *Eixo I das categorias 5 e 7* um embate entre as questões, pois, os sujeitos pesquisados muitas vezes, não souberam responder ou opinar sobre as questões referidas aos documentos citados, pronunciando [...] *não possuir conhecimento sobre este documento*. O que nos remete a questionar e refletir sobre a formação inicial e/ou continuada deste profissional de educação.

Salientamos que a possibilidade de acesso a tais documentos pode contribuir para o crescimento profissional, pois, segundo Petrucci (1997),

Quando consciente do referencial teórico que dá sustentação à sua prática, o professor sabe o que faz e porque faz, pode interpretar o que acontece,

<sup>8</sup> Refere-se ao número de respostas dadas, e não à frequência absoluta de professores.

criticar sua própria atuação, questioná-la e transformá-la. Contrariamente, se ele não tem aquela consciência, pode ficar escravo da rotina ou a altera apenas superficialmente. (PETRUCI, 1997, p.16).

**Categoria 4** – Utilização dos conhecimentos adquiridos na formação inicial e/ou continuada na prática docente na EI.

Para Tardif (2002), a prática profissional do professor não é um mero ofício de aplicação de teorias; é sim um espaço de produção de saberes e conhecimentos usados no seu desenvolvimento profissional e na sua emancipação.

Corroborando com Tardif, Libâneo (2002) ressalta que, “O aprender a ser professor, na formação inicial ou continuada, se pauta por objetivos de aprendizagem que incluem as capacidades e competências esperadas no exercício profissional do professor”.

**TABELA 9** – Utilização dos conhecimentos adquiridos na formação inicial e/ou continuada na prática docente na EI

Em sua sala de atividade (aula), utiliza de algum(s) conhecimento(s)/experiência(s) adquirido(s) na formação inicial e/ou continuada no desenvolvimento de sua prática docente? E quanto ao desenvolvimento da criatividade infantil? Fale sobre eles. Q10	Frequência <sup>9</sup>
Sim	6
Não	1
Não soube explicar	2
<b>Total</b>	<b>9</b>

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Para os *Sujeitos A, B, E, F, G e H* os conhecimentos/experiências adquiridas na formação inicial e/ou continuada são utilizadas em suas salas de atividades e favoreceram o desenvolvimento da criatividade infantil. Entretanto, os entrevistados não souberam explicar.

Neste panorama, Alessandrini (2001, p. 100), explicita que cada “[...] educador tem diante de si a difícil tarefa de não ser mero transmissor de conteúdos, mas alguém que qualifica sua ação, desenvolvendo o significado de cada exercício e da pesquisa que pode nele estar presente”. Nessa perspectiva, a autora ressalta ainda que, “[...] é na prática da descoberta de ‘como fazer melhor’ que a ação criadora vivifica o pedagógico”, afirmando que “[...] considerando seu potencial e

<sup>9</sup> Refere-se ao número de respostas dadas, e não à frequência absoluta de professores.

seus limites é que o professor pode dialogar, demonstrando o valor e o significado do que se faz”. (ALESSANDRINI, 2001, p. 101).

Apenas o *Sujeito C*, disse que não utilizou dos conhecimentos/experiências adquiridas na formação inicial e/ou continuada no desenvolvimento de sua prática docente. *Não, totalmente diferente. A prática é totalmente diferente. Lá é muito bonito, tudo funciona. (Sujeito C)*. Enfatiza a professora em sua resposta.

**Categorias 5 e 6** – Observação de aspectos da criatividade na criança e Promoção do desenvolvimento da criatividade na criança.

As categorias citadas acima serão discutidas na mesma tabela, pela proximidade das questões.

O RCNEI (1998) destaca que na ação pedagógica, deve-se compreender o ato de brincar como estratégia permanente da prática educativa e oferecer aos alunos um ambiente com espaços e materiais organizados que propiciem desafios e diferentes manifestações infantis, potencializando assim sua expressão por meio de diferentes linguagens, movimentos, imaginação, criatividade, emoções, socialização, autonomia, conhecimento de mundo, pensamentos e sentimentos.

**TABELA 10** – Observação de aspectos da criatividade na criança e Promoção do desenvolvimento da criatividade na criança

Como você identifica se a criança é criativa ou não? Q11 Como você faz para propiciar o desenvolvimento da criatividade na criança? Q12	Frequência <sup>10</sup>
Atividades diárias (desenhos)	8
Não soube responder	1
<b>Total</b>	<b>9</b>

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

O RCNEI (1998) assinala que o professor alcançará o sucesso em sua prática pedagógica quando,

[...] interagir com a criança, e não coagi-la; interagir com a criança procurando compreender seu mundo e o modo de ela vivenciá-lo; para isso, é preciso entender o universo dela e o processo que está em andamento; considerando o conhecimento de mundo que a criança traz, valorizá-la,

<sup>10</sup> Refere-se ao número de respostas dadas, e não à frequência absoluta de professores.

estimulá-la e proporcionar-lhe outros conhecimentos e outras leituras; estimular a reflexão e a busca de respostas; usar o 'erro' da criança para buscar o 'acerto'; não ignorar nem desrespeitar as várias formas dialetais utilizadas pelos alunos. Ao contrário, num clima de respeito, desde a Educação Infantil, encorajar todas as crianças a falar, a escrever e a ler como sabem; dar voz à criança e orientá-la a respeitar a fala dos outros. (BRASIL, 1998, p. 42).

Para tanto, o papel do professor é fundamental, uma vez que o bom andamento das atividades de ensino depende diretamente da ação docente, de como se faz a mediação conhecimento/criança.

Todos os sujeitos entrevistados responderam que identificam se uma criança é criativa ou não, por meio das atividades diárias. E que propiciam o desenvolvimento da criatividade na criança, por meio do cotidiano, dessas atividades corriqueiras, como: nas conversas, nos desenhos, nas brincadeiras.

Abaixo, expomos alguns diálogos dos sujeitos entrevistados que responderam a este questionamento relacionado às atividades cotidianas.

*Através das atividades, do diálogo, do dia a dia... [...] Eu trabalho individualmente, passo nas carteiras. (Sujeito A).  
[...] pelas atividades, pelo interesse dela, porque tem criança que nem tenta.  
[...] toda criança é criativa. Tem uns que se destacam mais, aprende mais rápido, faz mais rápido as atividades. (Sujeito E).  
A de acordo com o que a gente propõe, a gente propõe uma atividade, uma brincadeira e a criança quando ela é mais criativa... Porque todos são criativos, cada um com seu nível de criatividade. (Sujeito H).*

Para Ostetto (2007) o ser humano é uma fonte inesgotável de criatividade e “[...] a vida sem esta dimensão torna-se limitada e estéril” (2007, p. 78). Por isso, a importância de se proporcionar à criança as condições apropriadas “[...] a fim de que conserve, quando adulta o suprimento de sensibilidade capaz de conferir a todos os seus atos e percepções a dimensão criadora”. (p. 78).

A mesma autora explicita que, “A linguagem expressiva na criança quer se trate de desenho, do jogo simbólico, da dramatização espontânea e da música, é condição indispensável ao processo de estruturação de sua vida psíquica.” (OSTETTO, 2007, p. 79).

Perceber, por exemplo, que quando estamos criando somos instigados a ir além, a transgredirmos, pois ao darmos forma, buscamos o novo, construímos soluções criativas frente aos desafios, sejam eles cognitivos ou afetivos, é fundamental para o desenvolvimento da criatividade. Enfim, para tanto, precisamos experimentar o novo, construir e desconstruir formas, ideias e sentimentos, reafirmando a nossa identidade, a nossa cultura, ou melhor, a nossa força enquanto seres humanos. (OSTETTO, 2007, p. 80).

Alguns professores ressaltaram o desenho como atividade promotora do desenvolvimento da criatividade da criança. O *Sujeito B* diz que, [...] *geralmente eu mostro, explico a atividade e deixo eles fazerem, aí eu mostro o desenho*. O *Sujeito G* descreve que, [...] *gosto muito de desenho livre, mas com espaço de tempo, por exemplo, no dia da hora atividade, assim eles fazem o desenho livre e vão sair mais cedo, uma atividade bem 'light'*. Para o *Sujeito F* pelo, [...] *desenho da pra perceber bastante a criatividade dele, quando você pede pra ele tá desenhando*.

Se o educador não compreende o desenho da criança como um processo de criação, como linguagem que é, pode reforçar equívocos em sua prática, tais como a utilização do desenho pronto para colorir (antigamente mimeografado, hoje, xerocado ou impresso) e da cópia. (OSTETTO, 2007, p. 11).

Para compreender e respeitar o desenho infantil, não basta saber sobre as teorias do desenho, as fases de seu desenvolvimento ou significações psicológicas, “[...] o educador precisa saber da sua própria produção, da sua expressão, da sua linguagem.” (OSTETTO, 2007, p. 10).

Somente o *Sujeito D*, concordou com os demais sobre identificar a criatividade das crianças pelas atividades diárias, mas não soube exemplificar sobre as mesmas.

**Categoria 7** – Orientação dos RCNEI para estimular o desenvolvimento da criatividade na criança.

Os RCNEI (1998) assinalam que uma importante característica do profissional de Educação Infantil é a busca constante por aprender sobre o desenvolvimento da criança, sua forma de ver e sentir o mundo, criando oportunidades para ela manifestar suas ideias, sua linguagem, seus sentimentos, sua criatividade, suas reações, suas relações sociais e sua imaginação.

Proporcionar uma boa interação, estabelecer um trabalho conjunto com outros profissionais de modo integrado e relacionar o ato de educar e ensinar de maneira responsável, reconhecendo a criança como um ser inteiro, são características que o professor deve cultivar de maneira ética.

**TABELA 11** – Orientação dos RCNEI para estimular o desenvolvimento da criatividade na criança

<b>Você acha que os RCNEI contemplam e orientam como trabalhar e estimular a criatividade nas crianças? Como é tratado no seu plano de ensino? Q13</b>	<b>Frequência</b>
Não contempla e/ou orienta	1
Contempla e/ou orienta	3
Não souberam informar	3
Sim, mas não souberam informar	1
<b>Total</b>	<b>8</b>

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Os *Sujeitos A, B e D* não souberam informar se o desenvolvimento da criatividade infantil é contemplado no RCNEI (1998), por meio da justificativa de, [...] *eu não me lembro. Faz tanto tempo que eu não leio. Na faculdade a gente teve só umas pinceladas, e faz tanto tempo.* (*Sujeito D*); o que nos leva a cogitar que tais justificativas, devem-se ao fato de os professores receberem tudo pronto da Secretaria de Educação, por isso, não possuem o hábito da pesquisa, nem consciência do que fazem e por que fazem, como Petrucci (1997), elucidou na categoria 3, página 71, sobre a participação nos planejamentos com base nas DCNEI e RCNEI. O *Sujeito E* destaca em sua fala que sim, entretanto, com insegurança, [...] *eu acredito que sim, mas não to lembrando agora no momento, mas deve ter alguma coisa lá sim.* Nota-se que mesmo afirmando, a professora não soube exemplificar sua resposta. O *Sujeito C* foi bastante categórico em dizer que, [...] *a gente não segue ele<sup>11</sup>, aqui a gente só trabalha conteúdo. Então, acaba ficando de lado.* Outra resposta que nos chama atenção, pois mesmo a entrevista sendo individual, a professora refere-se em sua resposta como “a gente”, nos levando a pensar que a mesma sente-se a vontade em inserir o coletivo, pela vivência do cotidiano com seus colegas.

Para os *Sujeitos F, G e H*, o RCNEI colabora e auxilia como trabalhar o desenvolvimento da criatividade infantil. O *Sujeito F* disse que, [...] *eu acho que trabalho o desenvolvimento da criatividade pelo elogio, pelo incentivo, não fico fazendo só correção, se você começar a falar pra ele ‘tá errado, não é assim’, ele não vai mais querer usar a criatividade dele.* O *Sujeito G* ressalta que [...] *o RCNEI incentiva a trabalhar bastante de forma lúdica, e acredito que pelo lúdico eu ajudo no*

<sup>11</sup> Referindo-se ao RCNEI.

*desenvolvimento da criatividade dela, mas exigir só o que tá no limite dela. O Sujeito H exemplifica em sua resposta que,*

*[...] leva-se em consideração tudo da criatividade da criança, do que ela traz, o que ela tem na bagagem dela, então a gente vai levando em consideração e vai adaptando o planejamento, porque o planejamento é flexível, você pode estar mudando e adaptando de acordo com a sua realidade. (SUJEITO H).*

A partir das respostas dos sujeitos entrevistados, observa-se que, embora participem dos momentos coletivos de planejamento e avaliação, as professoras demonstram certa dificuldade em explicar sobre os documentos que regem seus Planos de Ensino – diários, semanais, semestral ou anual, revelando em suas falas a complexidade em identificar a presença da criatividade no desenvolvimento infantil no planejamento, denotando pouca compreensão sobre sua importância e os benefícios que pode trazer para o desenvolvimento integral da criança.

**Categoria 8** – Disciplinas da formação inicial e/ou continuada e o desenvolvimento da criatividade.

Para Cartaxo (2011), a formação profissional da Educação Infantil deve ser orientada pela concepção de desenvolvimento infantil, a fim de que tal posicionamento possa compreender a criança, tendo subsídios e orientações para uma prática que envolva em uma participação ativa como sujeito mediador.

Dessa forma, o profissional de Educação Infantil, em sua formação continuada, “[...] deve ser atendido de tal forma que lhes sejam possibilitados a compreensão do contexto em que atua e o domínio dos conteúdos com suas estruturas básicas e encaminhamentos significativos”. (CARTAXO, 2011, p. 62).

**TABELA 12** – Disciplinas da formação inicial e/ou continuada e o desenvolvimento da criatividade

Em sua formação inicial e/ou continuada houve disciplinas que proporcionaram o processo de desenvolvimento da criatividade? Q14	Frequência <sup>12</sup>
Sim	3
Linguística	1
Sim, mas não exemplificaram	2
Não souberam responder	5
<b>Total</b>	<b>11</b>

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Com relação às disciplinas da formação inicial e/ou continuada e o desenvolvimento da criatividade, os *Sujeitos A, F e G* responderam afirmativamente, porém somente o *Sujeito F* exemplificou, ressaltando a disciplina de Linguística, [...] *uma disciplina que me marcou foi a Linguística, que trabalhava a psicanálise dos contos de fada, a imaginação da criança.*

Segundo Vygotsky (2009), a imaginação não pode ser considerada um "divertimento caprichoso do cérebro", mas sim uma função necessária, pois quanto mais ricas e diversificadas forem às experiências, as interações da criança com o mundo e as atividades que forem ofertadas a realizar, maiores serão suas possibilidades criadoras e mais rica será sua criatividade, porque para o autor, "Quanto mais vê, ouve e experimenta, quanto mais aprende e assimila, quanto mais elementos reais dispõem em sua experiência, tanto mais considerável e produtiva será a atividade de sua imaginação". (VYGOTSKY, 2009, p. 89).

A partir desta afirmação, o autor conclui sobre a necessidade pedagógica de se ampliar a experiência da criança, ressaltando a importância de se criar um ambiente adequado que promova o desenvolvimento cognitivo e sociocultural da criança, a fim de que uma base sólida para a atividade criadora seja construída.

Os *Sujeitos B, C, D, E e H* não souberam responder justificando a quantidade de tempo desde a formação inicial, e por não lembrarem mais.

Gebran (2012), apresenta algumas reflexões sobre os diferentes saberes, indicando proposições de ações que podem se configurar como possibilidades para repensar a prática pedagógica.

<sup>12</sup> Refere-se ao número de respostas dadas, e não à frequência absoluta de professores.

Os saberes adquiridos na formação inicial e continuada, os saberes do conhecimento pedagógico, além dos saberes da experiência, que se apresentam articulados na prática docente, permitem tanto a transformação e a consolidação da prática pedagógica como, principalmente, a construção e o reconhecimento da identidade profissional do docente. (GEBRAN, 2012, p.148)

Contudo, podemos observar e analisar a relevância da formação inicial e/ou continuada tem em nossos sujeitos da pesquisa. Para cinco sujeitos a graduação foi irrelevante, destacando que apenas um professor (Sujeito F), soube elencar uma disciplina, porém sem muitos detalhes.

Pode-se compreender, por meio dos dados obtidos que, a formação de professores é complexa, e que os processos de formação não têm lidado de forma adequada com o conhecimento, pois nesse processo estão envolvidos tanto os diferentes espaços de sua formação quanto os saberes diversos que devem, ou deveriam, estar articulados, possibilitando a estes profissionais a realização de uma ação concreta e comprometida com a aprendizagem.

Nesse sentido, a necessidade de articulação entre a teoria e a prática, a valorização da atitude crítico-reflexiva, a valorização de saberes e práticas docentes, poderão ser, portanto, o diferencial para conduzir a uma nova práxis, visto que é urgente a necessidade de se redimensionar o papel da educação, da escola, e conseqüentemente da formação de professores, para que se efetive uma educação realmente de qualidade.

### **Categoria 9 – Perspectivas da formação inicial do professor.**

Segundo Abdala (2006), a formação docente proporcionará ao educador a capacidade de mobilizar os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social. Além de, investigar a própria atividade docente para, a partir dela, constituir e transformar o saber-fazer docente, num processo contínuo de construção de sua identidade como professor.

Nóvoa (1995) acrescenta que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores.” (1995, p. 9).

**TABELA 13** – Perspectivas da formação inicial do professor

A partir da sua experiência, como acredita que deve ser a formação (inicial) do professor? O que ajudaria? O que falta? Q15	Frequência <sup>13</sup>
Aulas práticas	8
Realidade	2
Valorização do Professor	1
<b>Total</b>	<b>11</b>

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Para os *Sujeitos A, B, C, E, F, G e H* é necessário proporcionar mais aulas práticas durante a graduação, pois só os estágios não são suficientes e não preparam para o cotidiano das instituições escolares, realizando uma ressalva que as IES mascaram a realidade. [...] *falta preparação, eu tive estágio mas é bem diferente, porque a gente se assusta quando vem pra sala de aula de verdade. (Sujeito A).* O *Sujeito B* explicita que, [...] *teria que ter mais a prática, sabe o mundo acadêmico na escola mesmo, até tem, mas eu acho pouco.* Para o *Sujeito E* [...] *tinha que ter mais aulas práticas, com artes, música, porque a gente num é preparado, é o que eu acho. Porque na faculdade é só pincelada de tudo um pouco.* Outra professora disse, em um tom de desabafo e protesto,

*Eu falaria a realidade, não iludiria como fazem as faculdades, pode até ser que nas escolas particulares seja diferente, não sei, porque eu nunca dei aula em escola particular, não sei como que é, mas nas escolas públicas não tem jeito. [...] Eu falaria que é tudo ilusão, aquilo que as professoras falavam, algumas teorias até que serviu, mas na prática é totalmente diferente. A Educação Infantil está abandonada, ninguém nem lembra da gente, principalmente, os Prés. [...] Igual, eu não lembro dos Referenciais e dos outros documentos, e peço desculpas pra você por isso, e as nossas reuniões é pra troca atividade e pra falar de indisciplina e coisas assim, ninguém traz nada pra gente, dá atualidade. [...] Tem um grupo da Educação Infantil na SEMEC sentado lá, não sei o que ele tá fazendo... [...] Por isso que a gente fala, tinha que ter um grupo de estudo, um grupo só dá Educação Infantil, pra discutir as novas leis e pra gente tá sempre atualizada. (Sujeito C).*

Abdala (2006) em seu livro “O senso prático de ser e estar na profissão”, nos traz várias questões pertinentes e nos faz refletir sobre o ‘ser e estar na profissão’, ressaltando sobre sua identidade e alteridade. Levando-nos a refletir sobre as diversas mudanças e inovações que se faz necessário, no âmbito escolar e na ação docente do professor, pois, tais mudanças contribuem para desenvolver conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que possibilitam superar os desafios

<sup>13</sup> Refere-se ao número de respostas dadas, e não à frequência absoluta de professores.

de que o ensino lhes coloca no dia-a-dia. Deixando-nos ainda mais intrigados, pois no discurso docente a palavra 'mudança' está sempre em evidência, porém, como se faz/realiza tais mudanças na educação, se a tanta resistência por parte dos próprios profissionais docentes? Sabendo que, refletir sobre a prática docente é tarefa significativa para a mudança da realidade escolar em que estamos inseridos.

Entretanto, a “[...] Escola precisa refletir sobre estas mudanças, de forma coletiva, proporcionando condições que superem a ética autoritária que permeia as relações sociais no interior de seu espaço.” (ABDALA, 2006, p. 66). O que nos leva a questionar sobre esta relevância de partilhar e compartilhar ideias e ideais, mas como encontrar um ponto de equilíbrio entre os componentes da escola?

No entanto, para que isso ocorra, é necessária à concretização das ações docentes pautadas com a necessidade de mudanças de seus modos habituais de agir e de desejar essa mudança. Torna-se claro que a função docente e a formação do aluno estão indissociáveis, e as mudanças das realidades sociais são consequências desta interação.

Baseados no Quadro 1 (p. 49-50) e nas respostas dadas pelos sujeitos participantes da pesquisa, observamos que, na sua maioria, possuem formação acadêmica para atuar na Educação Infantil. Porém, sua atuação não foi muito inferior daqueles que não possuem uma formação específica. Pode-se constatar que o domínio acadêmico do saber pareceu não influenciar na prática efetiva, que vai desde cuidados básicos essenciais para com os pequenos até conhecimentos específicos das diferentes áreas do desenvolvimento das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos.

Em contrapartida, não basta ter apenas competência acadêmica é preciso que estes profissionais tornem-se aprendizes do saber. É necessária uma reflexão diária sobre as suas práticas, utilizando-se da observação, do registro, da avaliação e do planejamento.

A análise dos dados nos permite constatar que atualmente existe outra perspectiva em relação ao que seria o perfil desejável para o professor de Educação Infantil. Isto é, aquela visão corrente de que para trabalhar com criança pequena basta gostar não é mais suficiente. Todavia, conforme evidenciam os depoimentos, o amor que os docentes agregam à Educação Infantil parece expressar a ideia de que o trabalho nesse campo específico da educação, não vale por si só e que, por

isso mesmo, um sentimento tão incondicional como o amor poderia justificar a opção como a permanência na área.

Pode-se observar por meio das respostas obtidas, que muitas são as barreiras ao desenvolvimento da criatividade na escola. Como Alencar (2009) ressaltou, nas instituições de ensino a uma ênfase exagerada na reprodução do conhecimento e a criança aprende, desde muito cedo, que existe apenas uma resposta correta para qualquer questão ou problema. “[...] O espaço reservado para o aluno lidar com questões que têm muitas respostas é bastante reduzido, e a sua curiosidade é pouco aproveitada.” (2009, p. 69).

Em anuência com Alencar (2009), os RCNEI (1998) enfatizam que é importante que o professor seja criativo e paciente nas relações, ter disponibilidade para brincar com as crianças, exercitar o olhar e a escuta infantil e reconhecer que a educação, especialmente nesta fase, é um ato de amor, de construção, de exploração de potencialidades, de busca e de descoberta.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como mencionado na introdução deste trabalho, o desenvolvimento da criatividade na Educação Infantil possui papel fundamental, pois envolve os aspectos cognitivos, sensitivo, cultural, corporal, entre outros, e as crianças precisam ser instigadas por meio de todos os seus sentidos. O que nos leva a pensar na formação do professor, e como este profissional trabalha a criatividade em sua criança. Ou ainda, se este professor teve (ou está tendo) uma formação adequada para que possa favorecer o desenvolvimento da criatividade na criança. Ou ainda, se este professor teve (ou está tendo) uma formação adequada para que possa promover o desenvolvimento da criatividade na criança.

Considerando a relevância e o lugar da Educação Infantil no contexto educacional contemporâneo, esta pesquisa teve por objetivo analisar a importância do desenvolvimento da criatividade da criança na formação docente do professor de Educação Infantil. Além disso, buscou-se verificar a concepção que estes têm sobre a docência, o planejamento e a prática para o desenvolvimento da criatividade infantil, partindo da retrospectiva histórica dos estudos de criatividade, com ênfase nas publicações brasileiras, destacando a criatividade do professor e dos seus processos e práticas pedagógicas.

A pesquisa realizada junto às professoras de uma cidade do interior do estado de Mato Grosso do Sul, embora adstrita a oito (8) profissionais que atuam na Educação Infantil, de certa forma reflete o pensar e o fazer de muitos profissionais que atuam nesta área. Elas foram o ponto central da investigação, pois a questão era pesquisar a criatividade não com as crianças, mas com os professores que trabalham com as crianças e assim, responsáveis pela motivação (ou não) à criatividade infantil.

Na verdade, o desenvolvimento da criatividade nas crianças são pressupostos desejáveis de uma educação de qualidade. Entretanto, para que se consiga atingir tal objetivo é preciso que os professores mudem sua visão de educação. A postura tradicional de cópia, de repetição e de atribuição dos conhecimentos ao professor, como 'o detentor do saber', precisa ser substituída por uma atuação mais presente da criança na construção de seu próprio saber.

Outra variável é a concepção da Educação Infantil como extensão da função materna que pode enfraquecer a postura profissional da área. Isto porque

esta noção sugere que o docente deste segmento faz uso apenas de conhecimentos do senso comum, o que leva a supor que a prática destes profissionais não precisa ser embasada teoricamente. É preciso enfatizar que a educação nos primeiros anos de vida consiste em um dos principais alicerces para a constituição do sujeito.

Nesse sentido, se faz necessário que o professor conheça em profundidade as fases de desenvolvimento das crianças, suas características culturais, sociais, étnicas e de gênero, a realidade da qual elas partem e como aprendem. Cabe salientar que a identidade do segmento como um todo se correlaciona com um conceito de profissional assumido pelo professor dessa etapa da escolarização (GUIMARÃES, 2005).

No entanto, para que a Educação Infantil verdadeiramente aconteça e acompanhe o desenvolvimento integral da criança, é necessário o envolvimento de todos os participantes do processo educacional, como professores, corpo técnico, família e comunidade. É importante também que ocorram formações continuadas como os profissionais em serviço, para que possam expor suas dificuldades, sabendo que haverá um auxílio na solução do caso.

Diante desse contexto, entende-se que a formação de professores ocupa papel fundamental, e os cursos deveriam oferecer em seu currículo, conteúdos que contemplassem o conhecimento sobre a criatividade como recurso favorecedor da aprendizagem, bem como a consciência da formação de indivíduos criativos, capazes de viver e transformar a sociedade. Nóvoa (1992) assinala que é preciso reconhecer as deficiências dos atuais programas de formação e ir além, desenvolvendo projetos que possam gerar mudanças educativas para “produzir a vida do professor” e “produzir a profissão docente”, valorizando a formação de protagonistas na implementação de políticas educativas.

É importante também considerar que o professor necessita refletir sobre sua prática, pois as novas tendências apontam para a necessidade da formação de um professor reflexivo, que repensa constantemente a sua prática, ressignificando sua formação inserida nos três processos de desenvolvimento: o pessoal, o profissional e o organizacional.

Dessa forma, a pesquisa, por sua vez, necessita ganhar mais espaço na escola e o conhecimento deve ser visto como algo a ser construído por ambos, professor e aluno. Quando conseguirmos modificar a educação, substituindo a postura de passividade por uma educação ativa, rica e interativa, não será difícil

construirmos as bases para o desenvolvimento de seres humanos mais criativos, conscientes, autônomos e críticos.

Portanto, acredita-se que a partir da valorização da pesquisa e da prática no processo de formação de professores, haja uma articulação entre a universidade e a escola. Para que o professor possa ser realmente um profissional reflexivo e transformar-se em intelectual crítico e reflexivo é necessário o acompanhamento de políticas públicas. “[...] para que o ensino melhore de forma significativa, é preciso criar uma tradição de pesquisa que seja acessível aos professores e desenvolva o ensino”. (PIMENTA, 2000, p. 37).

Sendo assim, é razoável pensar que a superação dos problemas enfrentados pelo Sistema Educacional se dará a partir de teorias que permitam aos professores entenderem as restrições impostas pela prática institucional e histórico-social ao ensino, de modo que se identifique o potencial transformador das práticas.

Pode-se constatar que os entrevistados assinalam a importância de conhecer as etapas do desenvolvimento infantil, a criança, a infância e a educação. Além disso, eles mencionam que o professor desse nível educativo precisa adquirir conhecimentos de muitas áreas, já que o trabalho na Educação Infantil promove uma diversidade de situações educativas. Como indica o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), o profissional desse segmento deverá ter competência polivalente. Por isso, é imprescindível uma formação específica para o professor, pois caberá a ele construir práticas educativas que respeitem e atendam à singularidade dessa fase da vida humana. (GUIMARÃES, 2005).

Além disso, os participantes da pesquisa ressaltam, sobre o conhecimento que é preciso ter para trabalhar com crianças pequenas. Para eles, até as atividades mais simples devem ser fundamentadas. No entanto, quando questionados sobre o tipo de conhecimento a que eles se referem, fica evidente que os sujeitos, participantes da pesquisa têm uma ideia limitada ou quase inexistente. Eles falam sobre conhecimentos relacionados à criança, sobre o cuidar e educar, mas não alcançam uma perspectiva de criança como sujeito cultural e histórico e sobre seu desenvolvimento integral.

Outro fato interessante indica que para se 'enquadrar' (sic entrevistados) no que eles denominam de perfil para o trabalho com crianças pequenas é preciso gostar muito de criança, ser paciente, carinhoso, criativo, flexível, estar disposto a enfrentar desafios. Dessas características, chama a

atenção o fato de que parte dos entrevistados enfatizou em seus depoimentos o amor, o dom, como condição primeira para aqueles que pretendem ingressar nessa profissão.

Pode ser que este ideário da educação por amor exista apenas para despir-se da real necessidade de profissionalização dos docentes dessa etapa educacional, que além de amorosos, precisam também ser éticos e epistemológicos.

Na perspectiva de elucidar aspectos que norteiam a importância da criatividade no desenvolvimento infantil da criança na formação docente do professor de Educação Infantil; assim, certos de que os resultados desta pesquisa suscitaram, no mínimo, reflexões acerca da lacuna ainda existente sobre a temática em questão, esta dissertação vê, na formação inicial e/ou continuada à essência desta pesquisa, como um elemento de transformação na prática docente do profissional desta área.

Esperamos terem sido atendidas as expectativas pretendidas neste trabalho e que não se esgotem os questionamentos, o que propomos que novas pesquisas sejam realizadas no intuito de agregarem a esta pesquisa, possíveis soluções. “Buscamos apenas indicar algumas possíveis conclusões, [...] será sempre uma obra em permanente processo de elaboração”. (MARTINS, 2002, p. 132).

## REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. de F. B. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.

ALENCAR, E. M. L. S. de. **A gerência da criatividade**. São Paulo: Makron Books, 1996.

\_\_\_\_\_. **Como desenvolver o potencial criador**: um guia para a libertação da criatividade em sala de aula. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. Comunicação pensando no futuro: a necessidade de se promover a Criatividade no Contexto Educacional . In: SIMPÓSIO PERSPECTIVAS ATUAIS E FUTUROS DA CRIATIVIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL, 14., International School Psychology Colloquium 1991. Braga. **Anais...** Braga: Universidade do Minho, 1991.

ALLESSANDRINI, C. D. Criatividade e educação. In: VASCONCELOS, M. S. (org). **Criatividade**: Psicologia, educação e conhecimento do novo. São Paulo: Moderna, 2001.

ALMEIDA, J. S. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

\_\_\_\_\_. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

ALMEIDA, O. A. **O dito e não feito**: o feito e não dito: em busca do compasso entre o falar e o fazer na Educação Infantil. São Carlos: UFSCAR, 2003.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2008.

ANGOTTI, M. **O trabalho docente na pré-escola**. São Paulo: Pioneira, 1994.

ARROYO, M.G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BARBOSA, R.L.L. **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo, Ed. UNESP, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.

BERTONHA, R.M. **Programa de desenvolvimento da criatividade em crianças pré-escolares**. 1995. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Editora Porto, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: **Lei nº 5692/71**. Brasília: 1971.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Dúvidas mais frequentes sobre educação infantil**. 2013. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task.](http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=)>. Acesso em: 10 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Critérios para o atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, dispositivos constitucionais, emenda constitucional nº 11 de 1996, Brasília: Senado Federal, 2004.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos **Lei nº 11.738, de 29 de outubro de 2008**. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11796.htm)>. Acesso em: 16 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm)>. Acesso em: 16 abr. 2013.

CARTAXO, S. R. M. **Pressupostos da educação infantil**. Curitiba: Ibpex, 2011.

CASTANHO, M. E. A criatividade na sala de aula universitária. In: VEIGA, I. P. A. CASTANHO, M. E. (Org.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. São Paulo: Papyrus, 2000.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CUNHA, M. I. da. **O professor na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editores, 1998.

CUNHA, S. R. V. da. **As artes no universo infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2000.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. Educação Infantil: a creche, um bom começo. **Em Aberto** -Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília, v 18, n. 73, 2001.

FERRI, M.B. **Artes na educação infantil: crítica das orientações e diretrizes curriculares**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GARCIA, R. L. **Revisitando a pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1993.

GEBRAN, R. A. A profissionalização e o trabalho docente no desenvolvimento do raciocínio geográfico. In: TREVISAN, Z. DIAS, C.L. (Org.). **Profissionalização: construção do conhecimento e da identidade docente**. Curitiba, PR: CRV, 2012.

GLOTON, R. **A actividade criadora na criança**. 4. ed. Casterman: Estampa, 1987.

GOMES, M. P. R. M. **A importância da relação professor–aluno na construção de conhecimento**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis, 2012. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0057.html>>. Acesso em: 05 nov 2014.

GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUILFORD, J. P. **Intelligence, creativity and their educational implications**. San Diego: Robert R. Knapp Publisher, 1968.

GUIMARÃES, C. M. **Perspectiva para educação infantil**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade**. Perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo. São Paulo: Loyola, 1991.

\_\_\_\_\_. **O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das políticas públicas para a infância: uma apresentação crítica**. Caxambú: ANPED, 2001.

INHELDER, B.; GARCIA, R.; VANÈCHE. Epistemologia genética y equilibracion: homenaje a Jean Piaget. Buenos Ayres: Huemul, 1978.

JAPIASSU, R. O. V. Criatividade, Criação e Apreciação Artística: a atividade criadora segundo Vygotsky. In: VASCONCELOS M. S. (org). **Criatividade: Psicologia, educação e conhecimento do novo**. São Paulo: Ed. Moderna Ltda, 2001.

KNELLER, G. F. **Arte e ciência da criatividade**. Tradução de J. Reis. 5. ed. São Paulo: IBRASA, 1978.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarçar**. 2.ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

KRIPPNER, S. (1994). **Cross-cultural treatment perspectives on dissociative disorders**. In LYN, S.J.; RHUE, J.W. (Eds.). *Dissociation: Clinical and theoretical perspectives*, 1994.

KUHLMANN JR., M. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 78, p. 17-26, 1991.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 73.

LLANTADA, M.M. **Creatividad y calidad educacional**. Psico-USF, v. 2, n.2,1997.

LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. 7. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1975.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Técnicas de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARTINS, Â. M. Autonomia e descentralização: a (ex)tensão do tema na agenda das políticas educacionais recentes. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 1, p. 269-296, 2002.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). **Diretrizes gerais para o ensino de pré-escolar e de 1º grau**. Campo Grande, 1989.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Secretaria de Educação. **Diretrizes curriculares**. Vol. Educação infantil-pré-escolar. Campo Grande, 1992.

MATURANA. **Emoções e linguagens na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

MENDES, C. C. T. **HTPC: Hora de trabalho perdido coletivamente?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Campus de Presidente Prudente, 2008. Disponível em: <http://

[www4.fct.unesp.br/pos/educa%C3%A7%C3%A3o/teses/cintia\\_mendes.pdf](http://www4.fct.unesp.br/pos/educa%C3%A7%C3%A3o/teses/cintia_mendes.pdf)>. Acesso em: 07 fev. 2014.

MENEZES, L. C. A escola dos últimos 25 anos. **Revista Nova Escola**. 239 ed., jan./fev. 2011.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro: Abrasco, 2007.

MORAES, M. C. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

NOVAES, M. H. **Psicologia da criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1971.

\_\_\_\_\_. **Psicologia do ensino aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 1977.

NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

\_\_\_\_\_. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OSTETTO, L. E. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2007.

PARRAT-DAYAN, S. Gênio e Criatividade. In: VASCONCELOS M. S. (org). **Criatividade: Psicologia, educação e conhecimento do novo**. São Paulo: Moderna, 2001.

PETRUCI, M.G.R.M. **O ensino da história na escola fundamental: a proposta e a prática**. Franca: UNESP/FHDSS, 1997.

PIAGET, J. Criatividade. In: VASCONCELOS, M. S. (Org.). **Criatividade: psicologia, educação e conhecimento do novo**. São Paulo: Moderna, 2001.

\_\_\_\_\_. **Seis estudos de psicologia**. 14. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986.

\_\_\_\_\_. **Memória e Inteligência**. Rio de Janeiro: Arte Nova, 1968.

\_\_\_\_\_. **O Possível e o Necessário**. Vol. 1: Evolução dos Possíveis na Criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PORTARIA/SEMEC nº009, de 03 de março de 2011.

RABELO, A. O. Eu gosto de ser professor e gosto de crianças - A escolha profissional dos homens pela docência na escola primária. **Revista Lusófona de Educação**, n. 15, p. 163-173. 2010.

- RAPPAPORT, C.R.; FIORI, V. R.; DAVIS, C. **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: EPU, 1981.
- ROCHA, E. A. C. **Pré-escola ou escola: unidade ou diversidade**. 1991. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.
- ROGERS, C. R. **Psychotherapy and personality change**. Chicago: University of Chicago Press, 1969. (Original publicado em 1954).
- ROLDÃO, M. C. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, 2000.
- ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. São Paulo: Cortez, 1994.
- SANS, P. T. C. **Pedagogia do desenho infantil**. São Paulo: Átomo, 2001.
- SILVA, M. F. M. **Definição e avaliação da criatividade: contributos da abordagem cognitiva**. Tese de Doutorado não publicada. Instituto de Educação e Psicologia, da Universidade do Minho. Minho: Portugal, 1999.
- SILVA, P. A. N. **Avaliação do perfil da criatividade do professor no ensino médio**. 2000. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.
- SOUZA, M.N. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: realidade ou utopia?** Belém, 2002. Disponível em: <[http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/referencial\\_curricular\\_nacional.pdf](http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/referencial_curricular_nacional.pdf)>. Acesso: 03 jul. 2014.
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, v. 21, n. 73, dez., 2000.
- TARDIF. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TOMMASI, S. M. B. Arte e criatividade (Parte 1). **Revista Direcional**, p. 26-27, jun. 2010,
- \_\_\_\_\_. Criatividade e educação (Parte 2). **Revista Direcional**, jun. 2010, p. 34-35.
- VIANNA, C.P. **O sexo e o gênero da docência**. Primeiro Congreso Internacional sobre los procesos de Feminización del Magisterio, México. **Cadernos Pagu**, p.81-103, 2001.
- VYGOTSKY, L. S. **A Imaginação e a Arte na Infância**. Portugal: Relógio D'Água Editores, 2009.

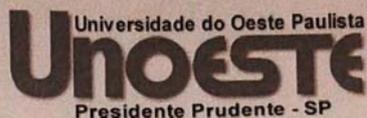
\_\_\_\_\_. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WECHSLER, S. M. Guia de procedimentos éticos para a avaliação psicológica. In: WECHSLER, S. M.; GUZZO, R. S. L. (Orgs.), **Avaliação psicológica: Perspectiva internacional.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. p. 133-141.

\_\_\_\_\_. **Criatividade, descobrindo e encorajando.** Campinas: Livro Pleno, 1998.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Tradução de Ana Thorell. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

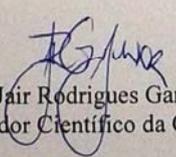
**ANEXO**

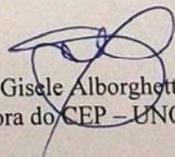
**Coordenadoria Central de Pesquisa (CCPq)  
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)**

**PARECER FINAL**

Declaramos para os devidos fins que o Projeto de Pesquisa intitulado “O desenvolvimento da criatividade na criança: uma prática em construção na ação docente do professor de educação infantil”, cadastrado na Coordenadoria Central de Pesquisa (CCPq), sob o número nº 1985 tendo como pesquisador responsável a Profa. CARMEN LUCIA DIAS, e os discentes FERNANDA SOARES GODOI YANO DO CANTO e JULIANA DE MATOS MELLO, foi avaliado e **APROVADO** nas duas instâncias da Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE de Presidente Prudente-SP.

Presidente Prudente, 07 de Maio de 2014.

  
Prof. Dr. Jair Rodrigues Garcia Jr.  
Coordenador Científico da CCPq

  
Profa. Dra. Gisele Alborghetti Nai  
Coordenadora do CEP - UNOESTE

## APÊNDICES

## APÊNDICE A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: "**DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE DA CRIANÇA: UM DIÁLOGO COM DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**"

Nome do (a) Pesquisador (a): Fernanda Soares Godoi Yano do Canto  
Juliana de Matos Mello

Nome do (a) Orientador (a): Carmen Lúcia Dias

- 1- **Natureza da pesquisa:** A (o) sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar a importância do desenvolvimento da criatividade da criança na formação do professor da Educação Infantil; verificando a concepção que estes têm sobre a docência e a criatividade no desenvolvimento infantil e a sua concepção sobre o planejamento e prática pedagógica para o desenvolvimento da criatividade infantil.
- 2- **Participantes da pesquisa:** Para realizar a investigação, será utilizada entrevista com os professores da Educação Infantil de uma escola da rede municipal de ensino do interior do estado de Mato Grosso do Sul. A escolha será feita por sorteio sendo, quatro professores do Pré I e quatro professores do Pré II, de um total de oito professores dos períodos matutino e vespertino.
- 3- **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra. permitirá que Fernanda Soares Godoi Yano do Canto e Juliana de Matos Mello sejam as pesquisadoras. A sra. (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra. (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.
- 4- **Sobre as entrevistas:** A pesquisa será realizada em uma escola de Educação Infantil do estado de Mato Grosso do Sul. A coleta de dados será realizada por meio de uma entrevista com um roteiro semiestruturado para professores da Educação Infantil. Os dados serão trabalhados por meio da interpretação do significado das respostas (escrita ou oral), apresentadas

pelos pesquisados. Em seguida, separadas por eixos e categorias e relacionadas com os objetivos propostos na pesquisa.

- 5- **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
- 6- **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
- 7- **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o desenvolvimento da criatividade infantil, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa trazer contribuições significativas na ação docente do professor de Educação Infantil, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
- 8- **Pagamento:** a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

### **Consentimento Livre e Esclarecido**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

---

Nome do Participante da Pesquisa

---

RG ou CPF do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Pesquisador

---

Assinatura do Orientador

**Pesquisador:** Fernanda Soares Godoi Yano do Canto/FONE: (18) 3229-2077

Juliana de Matos Mello/FONE: (18) 3229-2077

**Orientador:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Carmen Lúcia Dias/FONE: (18) 3229 2077

**Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Gisele Alborgheti Nai**

**Vice-Coodenadora: Profa. Dra. Rosa Maria Barilli Nogueira**

**Telefone do Comitê: (18) 3229-2077**

**E-mail [cep@unoeste.br](mailto:cep@unoeste.br)**

## APÊNDICE B

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

#### Parte 1 – Identificação do perfil docente e profissional

Professor: \_\_\_\_\_ (indicado por letras)

( ) Pré I (4 anos)      ( ) Pré II (5 anos)

1. Sexo ( ) Feminino

( ) Masculino

2. Idade: \_\_\_\_\_      3. Estado civil: \_\_\_\_\_

4. Filhos ( ) Sim      ( ) Não      Quantos: \_\_\_\_\_

5. Cidade que reside: \_\_\_\_\_

6. Formação acadêmica:

6.1. Formação Inicial (graduação): \_\_\_\_\_

6.2. Formação Contínua: ( ) Aperfeiçoamento (180h) ( ) Especialização (360h)

( ) Mestrado ( ) Doutorado ( ) Outros

Especifique: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6.3. Outros (Extensão, Oficinas e outros): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6.4. Participação em eventos científicos: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7. Contrato de trabalho no Centro de Educação Infantil (CEINF):

( ) Professor(a) efetivo      ( ) Professor(a) contratado (temporário)

Ingressou em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Período(s): ( ) matutino ( ) vespertino

8. Tempo de exercício na profissão \_\_\_\_\_

9. Trabalha em outras escolas? Quantas? \_\_\_\_\_

10. Trabalha no período: ( ) matutino ( ) vespertino ( ) noturno

11. Número de aulas semanais \_\_\_\_\_

12. Média de alunos por sala \_\_\_\_\_ Número total de alunos \_\_\_\_\_

13. Exerce outra atividade? Qual? \_\_\_\_\_

Obs.: \_\_\_\_\_

## **Parte 2 – Aspectos abordados na pesquisa:**

### **– Qualificação Profissional**

1. O que é ser professor para você?
2. Como e por que você se tornou professor?
3. Por que você se interessou em trabalhar com a Educação Infantil?
4. Quais os requisitos que você considera necessários para trabalhar com crianças nesta faixa etária (4 a 5 anos)?
5. Qual a importância e a aplicabilidade dos RCNEI na Educação Infantil?
6. Qual sua concepção sobre a criatividade no desenvolvimento infantil?

### **– Planejamento e Prática Docente**

1. Você participa da Hora Atividade Coletiva (HAC)? O que é tratado?
2. O que considera importante para discutir com seus colegas professores e mediadores (coordenação e direção), acerca do desenvolvimento infantil nos momentos de formação continuada e/ou HAC?
3. Você participa dos planejamentos/avaliação desenvolvidos pela escola, tendo por base as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI); Indicadores da qualidade na Educação Infantil? Como acontece? Qual a periodicidade?

4. Em sua sala de atividade (aula), utiliza de algum(s) conhecimento(s)/experiência(s) adquirido(s) na formação inicial e/ou continuada no desenvolvimento de sua prática docente? E quanto ao desenvolvimento da criatividade infantil? Fale sobre eles.
5. Como você identifica se criança é criativa ou não?
6. Como você faz para propiciar o desenvolvimento da criatividade na criança?
7. Você acha que os RCNEI contemplam e orientam como trabalhar e estimular a criatividade nas crianças? Como é tratada no seu plano de ensino?
8. Em sua formação inicial e/ou continuada houve disciplinas que proporcionaram o processo de desenvolvimento da criatividade?
9. A partir da sua experiência, como acredita que deve ser a formação (inicial) do professor? O que ajudaria? O que faz falta?